

**Der Wandel des Aufsatzbegriffes von 1900
bis zur Gegenwart
im Rahmen der deutschen Volksschule**

**Mit Berücksichtigung der jeweiligen Forderungen in den Lehr- und
Bildungsplänen sowie der jugendpsychologischen Erkenntnisse**

Karolina Fahn

DER WANDEL DES AUFSATZBEGRIFFES
VON 1900 BIS ZUR GEGENWART IM
RAHMEN DER DEUTSCHEN VOLKSSCHULE

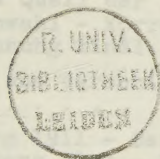
Mit Berücksichtigung der jeweiligen Forderungen in den Lehr- und Bildungsplänen sowie der jugendpsychologischen Erkenntnisse

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Ludwig-Maximilians-Universität zu München

vorgelegt von

KAROLINA FAHN

aus Landshut



München 2, Salzer, Reprographischer Betrieb

1958

Referent: Prof. Dr. M. Keil h a c k e r

Tag der mündlichen Prüfung: 20. Juni 1958

G l i e d e r u n g

	Seite
Vorwort	1
Einleitung	3
<u>I. Die Situation auf dem Gebiet der sprachlichen</u>	
<u>Bildung um die Jahrhundertwende</u>	5
1. Alte Aufsatzschule - grammatikalischer Sprach - betrieb	5
Breite grammatikalische und orthographische Vor- bereitung der Aufsatzstunde - Aufsatz als iso - lierte Maßnahme - lebensfremde Themen - rein formales Aufsatzziel	
2. Sachunterricht als Aufsatzgrundlage	9
Mündliche Sprachpflege als Voraussetzung des Aufsatzes - freiere Form der Darstellung - Stoffe aus dem Erfahrungskreis der Kinder - Großzügigere Korrekturmaßstäbe	
3. Der Aufsatzunterricht im Rahmen der künft - lerischen Erziehung	13
Antriebe aus der Kunsterziehungsbewegung - Programmruf: Entwicklung der kindlichen Kräfte - kindl. Interesse als Quell der Produktivität - Bedeutung der Themenwahl - Korrektur durch Lehrer und Kinder - Anerkennung kindl. Ausdrucksweise	
4. Lehrplanforderungen aus verschiedenen Lehrver - ordnungen	23
Bremen 1898 - Hamburg 1911 - Berlin 1902 - Chem- nitz 1906 - Württemberg 1907 - Niederbayern 1872 - Oberbayern 1913 - Schwaben und Neuburg 1898 - Ober- franken 1893 - Oberpfalz und Regensburg 1898 - Pfalz 1908	
<u>II. Die Auffassungen vom Wesen der Sprache als Modi-</u>	
<u>fikation der unterrichtlichen Gestaltung</u>	34
1. Die rationale Sprachauffassung	34
Orientierung des rationalistischen Weltbildes an der Mathematik - Sprache als logische Funktion des Verstandes - Trennung von Sprachinhalt und Sprach- form - Methodische Folge: Vermittlung logischen Sprachverständnisses	

2. Die psychologisch orientierte Sprachtheorie . . .	40
Sprache unter dem Aspekt der Assoziationspsychologie - Der Sachkonzentrationsgedanke - Real - stoffbehandlung in und mit dem Sprachunterricht	
3. Die organische Sprachauffassung	45
Sprache als lebendiger Akt - Entwicklungspsychologischer Aspekt der Sprache - Kernsätze R.Hildebrands - Organischer Zusammenhang von Sprachform und Sprachinhalt	
4. Kind und Sprache im Blickfeld der Psychologie . .	50
Kindersprachestreit: Sprachlicher Nativismus - Sprachlicher Empirismus	
III. <u>Aufsatzreform im Zusammenhang mit allgemeinen pädagogischen Reformen</u>	54
1. Die experim. Pädagogik - Der sprachl. Ausdruck als Forschungsgegenstand	54
Intensivierte Kinderforschung - Ermittlung des kindl. Gedankenkreises - Forschung der quantitativen Verhältnisse des sprachl. Auffassungsumfangs - Frage nach dem Besitz abstrakter Begriffe - Das Faktum der verschiedenen Arbeitsweisen und die qualitative Unterschiedlichkeit derselben - Darstellungstypik - Stufen der Stilelemente - Gestaltende und schöpferische Phantasie - Unterschiede bezügl. der Form der Darstellung - Experim. Nachweis über die Schulung im freien Aufsatz	
2. Die Lehrpläne des Landes Sachsen (1913), Groß-Berlins (1913) und Münchens (1911)	72
Sachsen: Aufsatzmethodik psychologisch begründet - Berlin: Respektierung der Freiheit des kindlichen Ausdrucks - München: Nur teilweise Loslösung von der starren logisch-methodischen Aufsatzweise	
3. Persönlichkeitspädagogik - Der freie Erlebnis-aufsatz, ein Produkt dieser Reformphase.	78
W. Dilthey's Erlebnisbegriff - Kennzeichnung: Erlebnisunterricht - Erlebnisaufsatz - Auseinandersetzung um den freien und gebundenen Aufsatz	
4. Die Arbeitsschulbewegung - Der Aufsatz, gesehen als ein Stück geschlossenen Unterrichts	100

Allgemeine Tendenz: Kindliche Selbsttätigkeit -
 Unterricht als produktive Tätigkeit - Freie
 Themenwahl durch die Kinder - Statt Schulauf -
 satz mitteilendes Schreiben - Ausweitung der
 Sprachstoffe auf Erlebnis und Unterricht - Er-
 leben und Beobachten als Voraussetzung sprach-
 lichen Ausdrucksbedürfnisses

IV. Die Aufsatzreformbemühungen als tragende Basis

für den Versuch einer Synthese des Erlebnis -
und des Arbeitsgedankens 123

1. Neufassung der Aufsatzziele in den Lehrord - nungen 125

Preußen (1920) - Berlin (1924) - Dresden (1926)
 Saargebiet (1922) - Mecklenburg - Strelitz (1929)
 Hamburg (1929) - Sachsen (1928) - Baden (1921)
 Bayern (1926)

2. Die Kindersprache als erweitert bearbeitetes, jugendpsychologisches Untersuchungsfeld 136

Ausbau sprachpsychologischer Untersuchungsmethoden
 - Der Nebensatzgebrauch in der Kindersprache -
 Entwicklungserscheinungen und Gesichtspunkte zur
 Sprachbeobachtung - Die natürlichen Sprachstufen
 des Schulkindes - Sprachliche Besonderheit der
 Schulanfänger - Pädagogische Konsequenzen daraus -
 Die Symptome des sprachlichen Ausdrucks im Reife-
 alter - Bildetische Anlage und Aufsatzleistung -
 Zusammenfassung

3. Versuch einer Synthese des Erlebnis - und des Arbeitsgedankens im Aufsatz mit der Tendenz zur Sachlichkeit 159

Lebhaftes allgemeines Interesse für Spracher-
 ziehung und Ausdruckskultur

3a Sprachbildung an der arbeitsschulmethodischen Bewegung orientiert 161

Erziehung zur wachen, regen Arbeitshaltung als
 allgemeines Unterrichtsziel - Mündl. und schriftl.
 Ausdrucksbedürfnis als natürliches Resultat der
 Schulatmosphäre - Aufsatzarten in zweckdienli-
 chem Wechsel mit gleicher Berücksichtigung der
 subjektiv-psychologischen Seite wie der objek-
 tiv-stofflichen Komponente - Schriftl. Darstel-
 lung in organischem Zusammenhang mit dem übrigen
 Unterricht

3b Stil - und Aufsatzpflege von der Ausdrucks - kultur her gesehen 169

- Weckung des Ausdrucksbedürfnisses im Anschluß an kindliche Erlebnisse und Lesestoffe - Freie individuelle Themenwahl - die Regel - Vorrang des Phantasieaufsatzes - Bildbeschreibung und Bericht - Breit ausgebaute Sprachformübungen als Grundlage der Ausdruckspflege	
3c Der "sprachschaffende" Aufsatz, ein Begriff aus der Sprachwissenschaft.	172
Erziehung zu sprachschaffender Darstellung - Übungen zur Formbetrachtung - Erkenntnis-aufsatz und künstlerischer Aufsatz - Sprachgestaltung, den Entwicklungsschritten des Kindes angepaßt - Einzelgestaltung - Gestaltungszusammenhang - Gestaltungseinheit - Zusammenfassung	
V. <u>Der Einbruch des völkisch-nationalen Gedankens in den Sprachgeist</u>	181
1. Nationalsozialistische Prinzipien des Dritten Reiches in Erziehung und Unterricht.	181
Parteiprogrammatische Absichten und Ziele in der gesamten Pädagogik - Vereinheitlichung und Zentralisierung des Schulwesens - Kriecks Philosophie als Ansatzpunkte für die neue Sprach-auffassung - Sprache als Trägerin des objektiven Geistes, als Normierungsgrundlage und Vermittlerin der Gemeinschaft	
2. Die Weisungen bezüglich des Aufsatzunterrichts in den Reichsrichtlinien vom 15.12.1939	185
Erziehung durch Sprache: Angleichung an die völkische Wesensart - Erziehung zur Sprache - Förderung des Sprechens im Sinne eines nationalen Bekenntnisses - Pflege schriftlicher Gestaltungsübungen	
3. Die dienende Stellung des Aufsatzes im Deutschunterricht des Dritten Reich-es	189
Die zeitnahen Stoffe des Aufsatzes - Vernachlässigung psychologischer Überlegungen - Betonung des formalen Prinzips	
VI. <u>Aufbau und Neubau nach dem Zusammenbruch</u>	195
1. Harte Wirklichkeit in Leben und Schule	195
Materielle und seelische Not des Einzelnen und des Volkes - Katastrophale schulische Lage - Äußerer Aufbau - Staatsbürgerliche und sozialkundliche Erörterungen innerhalb der Schulreformgedanken	

2. Festlegung der Aufsatzziele in den einzelnen Lehr- und Bildungsplänen	196
Baden, Rheinland-Pfalz, Württemberg-Hohenzollern (1949) - Bayern (1955) - Berlin-West (1952) - Berlin-Ost (1951) - Bremen (1950) - Hamburg (1957) - Hessen (1949) - Münster (1949) - Nordrhein-Westfalen (1956) - Schleswig - Holstein (1954) - Zusammenfassung	
3. Die Behandlung der Aufsatzfrage in der neueren Fachliteratur ▼	216
3a Die praktischen Formen des Aufsatzes und die Pflege kindlichen Stils.	217
Mündliche Sprachpflege, Voraussetzung freier schriftlicher Äußerung - Erlebnisstoffe für alle Schulstufen - Zweckbetonte Formen - Pflege des kindlichen Stils	
3b Durch "gelenkte Sprachkraft" zur Kunst des Schreibens ▼	221
Grundgedanken von Lesestücken, Erlebnisse und Reizwörter als Mitteilungsanreger - Erziehung zur wertenden Wahl des Ausdrucks - Unterbewertung des Stoffproblems - Psychologische Einsichten in Bezug auf fachliche Besonderheit des Deutschunterrichts	
Rückblick	226
Literaturverzeichnis	233

Digitized by the Internet Archive
in 2026

V o r w o r t

Die nachfolgende Arbeit unternimmt es, aus dem Gesamtgebiet des sprachlichen Unterrichts e i n e n Sektor herauszugreifen: Den Bereich des Aufsatzes in seinem Wandel von circa 1900 bis zur Gegenwart. Zielsetzung und methodischer Weg der Arbeit ergeben sich aus dem Wesen des Themas. Neben den allgemein herrschenden Grundtendenzen bezüglich des Sprachunterrichts wird die Leistung einzelner Aufsatzreformer herausgestellt, die vielseitige Abhängigkeit und Verflochtenheit von und mit geistig-kulturellen Zeitströmungen, pädagogischen Jdeen und tatsächlichen Gegebenheiten stets im Auge behalten. Der Vergleich mit den Lehrplänen hebt die mehr subjektiv gefärbten Anschauungen der Reformer ab von der jeweils geordneten Festsetzung der Lehrziele, des Lehrstoffes und des Lehrverfahrens für den Aufsatzunterricht. Schließlich soll im Rahmen dieses Themas die Jugendpsychologie nach richtungweisenden Ergebnissen gesichtet werden, die für das Gebiet des schriftlichen Ausdrucks in Frage kommen.

Das Wort Aufsatz " b e g r i f f " darf nicht in scharf logischem Sinne aufgefaßt werden. Im Gegensatz zu einem logisch-wissenschaftlichem Begriff, von dem die Konstanz des Jnhalts, Bestimmtheit und Allgemeingültigkeit zu fordern sind, nimmt das hier verwendete Wort " Begriff " wohl die wesentlichen Merkmale des Gegenstandes auf, aber im Aufsuchen der wesentlichen Merkmale zeigt sich ein ständig variierender Begriffsinhalt, teils auch die Unschärfe und Unbestimmtheit.

Unter " L e h r p l a n " sei das pädagogisch-theoretische Erzeugnis verstanden, das bestimmte organisatorische und lehrplanmäßige Jdeen verkörpert, entworfen aus der jeweiligen Zeitsituation heraus. Der Begriff " Lehrplan " ist somit auch eine plastische, wandelbare Größe.

Da sich die verschiedenen Strömungen nicht gut chronologisch erfassen lassen, weil sie sich beispielsweise zeitlich überschneiden, soll der historische Werdegang des Gegenstandsbereichs

dargestellt werden. Aber es liegt nicht im Sinne dieser Ausführungen, eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem " Geschichtlichen " vom Gegenwartsstandpunkt und von der augenblicklichen Problematik her zu erörtern.

Diese Darstellung der Aufsatzreform beschränkt sich auf die Bewegung in der V o l k s s c h u l e , läßt also alle anderen Schulsysteme wie Hilfs-, Sonder-, Bürger - und Fortbildungsschulen, sowie die einzelnen Typen der höheren Schule außer acht. Von den Lehrplänen wurden außer den Landeslehrplänen auch Übergangsrichtlinien sowie Lehrplanentwürfe einzelner pädagogischer Gremien verwertet. Aus dem psychologischen Schrifttum mußten für eine zweckmäßige Orientierung neben den allgemeinen Werken über Kindheits - und Jugendpsychologie die psychologischen Ergebnisse über die Funktionsentwicklung der Sprache, des Denkens, der Phantasie herangezogen werden.

E i n l e i t u n g

Verfolgt man die Entwicklung der muttersprachlichen Bildung auf dem Gebiet der Volksschule aufmerksam, so findet man durchwegs große Einmütigkeit über die Notwendigkeit und Bedeutung, das Schulkind zu einer geläufigen, sprachlichen Ausdrucksfähigkeit zu schulen und zu erziehen, es zu einer abwägenden, guten Sprachgestaltung zu führen und zu bilden. Vielfach wechselnd, beinahe chaotisch unübersichtlich sind ja-doch die Meinungen über die Wege dieser Aufgabe.

Muttersprachliche Bildung insgesamt - oder der grundlegende Deutschunterricht wie eine andere Bezeichnung dafür lautet - ist ein komplexes Gebiet. Es fächert sich in S p r a c h l e h r e (Grammatik) und S p r a c h ü b u n g . Diese, d.h. letztere, automatisiert gleichsam die Anwendung grammatikalisch für richtig erkannter Formen, bewirkt Sicherheit, Geläufigkeit und Beweglichkeit im Finden und Anwenden von Sprachformen. Darüber hinaus soll die Sprachübung das Verstehen und Deuten des Sinninhalts aus den Sprachformen anstreben und erzielen. Den gesamten Deutschunterricht sowie die Grenzstreifen zwischen Sachunterricht und Sprachunterricht durchzieht die S p r a c h k u n d e , von der Fibelstufe bis zur letzten Schulklasse: Sie weist unmißverständlich auf die inhaltliche Seite der Sprache. Bei der Behandlung einzelner Unterrichtsstoffe muß schon die sprachliche Bezeichnung klar werden, nicht nur ein Gelegenheitswort akzeptiert werden, Die sprachkundliche Betrachtung füllt das treffende Wort mit einem anschaulichem Hintergrund, erläutert die vergessene Herkunft eines Wortes. Wortfamilien und Begriffsfelder entstehen, oft auf Grund ganz verschiedener Sinnzusammenhänge. (Sachliche Zusammenhänge können es sein, Analogien in den Sprachformen, Wortverwandtschaften etc.) Auf dem Fundament der Sprachlehre, - übung und - kunde stehen S p r a c h - p f l e g e und S p r a c h b i l d u n g .

Ganz allgemein wendet sich die Sprachpflege in allen schulischen Bezirken und von jedem Lehrer an das, was im Kind an sprachlicher Kraft von Natur aus angelegt ist, ohne vorberechnete Planung und bewußten Bildungsgang bleiben kann. Sprachpflege im engeren Sinne unternimmt es, die Gesetzmäßigkeiten des kindlichen sprachlichen Wachstums zu erfassen und über äußere und innere Hemmungen hinweg planmäßig und allseitig zu fördern. Unendlich mannigfach sind die Maßnahmen zur Pflege des sprachlichen Ausdrucks: Plaudern, Sprechen, Erzählen, Berichten, Beschreiben, Hören und Lesen, Abschreiben, Aufschreiben, Niederschreiben, und Aufsätze gestalten. Daß der Sprachbildung die höchste und letzte Stufe im Deutschunterricht zukommt, ergibt sich von selbst. Es geht hier um ein gewolltes Formen und Gestalten (Stil- lehre oder Darstellungslehre), um ein willentliches Erfassen und Erspüren der Sinngehalte, die im Sprachgut liegen und um das Wecken von Werthaltungen. Aus der Tatsache vom Doppelcharakter der Sprache - sie ist Werkzeug und Material zugleich - aus der Forderung, die zwei 'Seinsweisen' der Sprache, Wort und Schrift, gleicher Weise zu fördern in Anknüpfung an die jeweilige Sprachhaltung des Schülers und aus der Erkenntnis, von der Rationalen, intentionalen und emotionalen Leistung der Sprache läßt sich verstehen, wie zahlreich die theoretischen Ansichten und wie ungeheuer verschieden die praktischen Ausführungen sind, den muttersprachlichen Unterricht betreffend. Hinzu kommt noch, daß Sprachlehre, Sprachübung, Sprachkunde, Sprachpflege und Sprachbildung organisch ineinanderhängen und je nach der Auffassung vom Wesen der Sprache zu verschiedenen Zeiten verschiedenfarbig akzentuiert wurden.

I. Die Situation auf dem Gebiet der sprachlichen Bildung =====

um die Jahrhundertwende.
=====

Anschauungsgrundlage für die Situation auf dem Gebiet der sprachlichen Bildung um die Jahrhundertwende geben uns das umfassende systematische Werk: "Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik" von W. R e i n, 1. Band, die damals gebräuchlichsten Methodikbücher mit ihren Abhandlungen über die spezielle Methodik und eine Reihe volkstümlicher, praktischer Darstellungen.

Im wesentlichen heben sich drei verschiedene Auffassungen über den Aufsatz ab. Die Grenzen fließen jedoch und eine vollkommen e i n deutige Auslegung über Methode und Ziel der sprachlichen Darstellung kann gar nicht im Wesen der Sache liegen. Weit verbreitet ist die Meinung d e r Pädagogen, die am Altherkömmlichen festhielten, ihr geistiges Leben ausschließlich aus den Wurzeln der Tradition ~~nähren~~. Sie vertraten:die

1. Die alte Aufsatzschule, die ein rein grammatikalischer Sprachbetrieb war. " Stets muß die Aufsatzstunde mit der Grammatikstunde Hand in H and gehen. Richtige Satzbildung und Ausdrucksweise, Orthographie, Rektion (Beugungslehre), Zeichensetzung - das sind die Säulen, auf denen der Aufsatz ruht." ¹⁾ Im 3. Schuljahr begannen gewöhnlich die Vor - übungen zum Aufsatz. Zu den gelernten grammatischen Regeln schrieben die Kinder Sätze, " selb~~e~~ständige einzelne Sätze." ²⁾ Es war volle Absicht der Pädagogen, die geistige Kraft des Schülers mit dem Jnhalt so wenig als möglich zu beanspruchen, damit die Anstrengung konzentriert auf die Satzform und die Rechtschreibung gerichtet werden konnte.

1) Kahnmeyer u. H. Schulze: "Stoffe für den deutschen Aufsatz in ausführlicher Darstellung" 4.verb.Aufl. Bielefeld - Leipzig, Velhagen u. Klasing, 1904, S.7

2) A.o.O. S.1

Diese vorbereitende mündliche und schriftliche Übungsstufe nahm eine ganz breite Basis ein. Sie wurde mit sorgfältigster Korrektheit, namentlich in orthographischer Beziehung in bestimmter, stundenplanmäßig festgelegter Zeit exerziert. Als nächster Schwierigkeitsgrad wurde das Aufsteigen von den einfachsten Satzgebilden zu umfangreicheren und schließlich die logische Verbindung der Sätze geübt. Die Selbständigkeit in Form von Gedächtnisleistung kam hinzu, denn die auf der Vorstufe gegebene Stichworthilfe fiel fort. "Für den Erfolg des dt. Aufsatzunterrichtes ist das wiederholte Niederschreiben ein und desselben Stückes von größter Wichtigkeit. Wimmelt die Arbeit noch von Fehlern, so scheue man unter keinen Umständen die Mühe die Arbeit zum 2. Male - und wenn es sein muß zum 3. Male anfertigen zu lassen. Man ruhe und raste nicht, bis man die Fehler mit Stumpf und Stiel ausgerottet hat." 3)

Die Frage der Stoffauswahl war bei den Prinzipien dieser Methodiker nicht akut. Wie schon angedeutet, gab es für die Stufenfolge lediglich die Richtschnur der verschiedenen Satzformen. Fortgeschrittenere Schulmänner erwogen und erprobten den etwas 'freieren' Stufengang nach den einzelnen Stilarten. Für sie lag eine gewisse Problematik in der Überlegung, ob am besten mit der Erzählung oder der Beschreibung zu beginnen sei. Die Handhabung der Methode für die "beschreibenden Stücke", die etwa in der 4. und 5. Klasse den Gegenstand des Aufsatzes bildeten, läßt sich nicht klarer als durch ein Beispiel aufzeigen. Das Thema hieß: "Der Sommerabend auf dem Lande." Aufgabe des pflichtbewußten Lehrers war es, bei der mündlichen Vorbereitung der Stücke den Kindern rechtzeitig mit dem passenden Ausdruck zu Hilfe zu kommen. "Der methodische Weg des Rates und Umhertappens macht die Unterrichtsstunde schwerfällig und langweilt die Kinder." 4)

3) u. 4) A.o.O. S. 1 u. S. 7

Es entstand also folgendes Stichwortgerippe: " 1.Arbeiter
2.Kühe und Schafe 3.Knechte und Mägde 4. Abendbrot
5.Luft 6. Vor der Tür 7. Dunkelwerden 8.Fledermaus
9.Zu Bett gehen." 5) Wenn die entworfenen Punkte ausgebaut
und die Sätze durch eingehendes Üben sprachliches Eigentum (!)
der Kinder geworden waren, begann die Niederschrift. Das
Endprodukt lautete bei allen Schülern gleich: "1.Die
Arbeiter sind vom Felde heimgekehrt. 2. Kühe und Schafe
sind von der Weide gekommen. 3. Die Knechte füttern die
Pferde. Die Mägde melken die Kühe. 4.Die Mutter bereitet
inzwischen das Abendbrot. Dann setzen sich alle um den
Tisch und essen. 5. Unterdeßsen ist die Luft draußen schon
etwas kühl geworden. 6. Die Leute setzen sich vor die Tür
und erzählen sich von ihren Erlebnissen. 7. Allmählich
wird es aber dunkler. 8. Die Fledermaus huscht durch die
Luft. 9. Endlich gehen alle zu Bett." 6)

In den oberen Klassen warfen die Fabeln und Erzäh-
lungen aus dem Lesebuch sowie die Stoffe aus dem Realien
Gedankensplitter für die Aufsatzgestaltung ab. Die sehr
isolierte Stellung des Aufsatzunterrichtes innerhalb des
gesamten schulischen Geschehens verlor also in den oberen
Klassen zugunsten der Konzentrationsidee. (Lesebuch und
Realunterricht.) Der methodische Verlauf blieb mit e i n e r
Ausnahme gleich: Den kindlichen Kräften glaubte man jetzt
eine Mannigfaltigkeit (!) im Ausdruck zutrauen zu dürfen.
Deshalb waren die Sprechübungen mit der Umformung von
Sätzen und dem Vertauschen von Wörtern ein neuer Bestandteil
der Aufsatzstunde. " Nur auf diese Weise wird es ihm [dem
Lehrer] gelingen, die Kinder dahinzubringen, daß sie den
Aufsatz nicht mit schablonenhafter Einförmigkeit anfertigen,
sondern die wohlthuende Freiheit im Stil bekunden...."7)

5) u. 6) a.o.O. S. 31

Die Verfasser waren keine schulfremden Theoretiker sondern
Schulinspektoren! Anmerk. d. Verf.

7). a.o.O. S.128

Das eindeutig formale Ziel des Aufsatzes forderte also den in 3 Abschnitten verlaufenden methodischen Weg:

1. Die vorbereitende mündliche und schriftliche Übung, die sich in der Anwendung der erlernten Sprachregeln und in der rechtschriftlichen Sicherung eines gewissen Wortschatzes erschöpfte.
2. Auf der Stufe der Nachbildung entstanden aus vorgegebenen Stichwörtern zu lebensfremden Themen sprachliche Stücke. Diese wurden auswendig niedergeschrieben mit dem Ziel, im schriftlichen Gebrauch der Sprache ein äußerstes Maß an Korrektheit zu erreichen. "Am wenigsten werden Erfolge eines Aufsatzunterrichtes... am Inhalt der Aufsätze zu erkennen sein."⁸⁾ Dabei wurde bei einer längeren Reihe von Arbeiten an ein- und derselben Stilgattung festgehalten, z.B. der Erzählung, bevor man sich der nächsten Kategorie, der Beschreibung oder Abhandlung etc. zuwandte. Stoffe für die 2. und 3. methodische Stufe gaben in reicher Auswahl das Lesebuch und der Realienstoff.
3. Die letzte, dritte und höchste Stufe bezeichnete man als die Stufe der freien Darstellung. Die Freiheit der Darstellung war erreicht, wenn die Schüler eine gewisse Fertigkeit im Vertauschen und Auswechseln der Wörter besaßen, im Umstellen der Satzteile innerhalb des Satzganzen. Ein Beispiel verdeutlicht das. "Auf einem Edelhofe wurde einmal ein Kolkkrabe gehalten." oder "Auf einem Edelhofe lebte ein Kolkkrabe." oder "Ein Edelmann hielt sich einen Kolkkraben."⁹⁾ Wenn die erkenntnismäßig gewonnenen Ergebnisse des Sach- oder Religionsunterrichts ohne vorher fixierte Merkwörter in klarer logischer Gedankenfolge rechtschriftlich einwandfrei reproduziert wurden, erfreuten sich Lehrer und Schüler. Die mühsamen Vorarbeiten krönte nun das erreichte Ziel.

Verhältnismäßig viele Vertreter dieser Auffassung proklamierten ihre Thesen in den Methodikbüchern. Es seien hier einige genannt: Büttner - Schwochow, O.Boehm, G.Heide und W. Drechsel, Kahnmeyer und Schulze, J.Schober, H.Ullricht, P. Richter, G.Vogel und Venn. Bedenkt man ferner, daß einzelne

8) G.Heide und W.Drechsel: "Die Technik des dt. Aufsatzes" München, Max Kellner, 1908, S.4

9) Kahnmeyer und H.Schulze: "Stoffe für den dt.Aufsatz in ausführlicher Darstellung" 4.verb.Aufl. Bielefeld-Leipzig, Velhagen u.Klasing, 1904, S. 62

Buchexemplare fünf, sechs und mehr Auflagen erreichten - eines ¹⁰⁾ brauchte mit der 34. Auflage nicht mehr um seine Beliebtheit werben! - daß die weitverbreitetsten sogar für den Schulgebrauch, d.h. für die Hand des Schülers zuge - schnitten waren, so braucht man keinen Zweifel zu hegen: Der Aufsatz wurde vor, um und nach der Jahrhundertwende von einer breiten Lehrerschicht begriffen unter dem logisch - grammatikalischen Aspekt als Sprachdarstellung nach Schemata und Regeln.

Vom Kind selbst war nicht die Rede. Durch die üblichen schulischen Verfahrensweisen war es in eine rein rezeptive Haltung gezwungen. Es hatte sich anzuschicken, möglichst bald die Ausdrucksweise der Erwachsenen anzunehmen, sich zu bemühen, die Sprechweise des Lehrers nachzuahmen.

2. Sachunterricht als Aufsatzgrundlage - Stoffe aus dem Erfahrungskreis der Kinder

Eine mehr vermittelnde Stellung im Gegensatz zu der eben abgehandelten eingleisigen Auffassung ~~und~~ der spä - ter folgenden Darlegung nehmen die Vertreter der zweiten Richtung ein. In ihren theoretischen Überlegungen sowie in den einzelnen methodischen Maßnahmen und Übungsformen warfen sie sich vorwiegend auf den Sachunterricht als Ma - terialquelle für den Aufsatz und zogen außerdem in beschei - denem Umfang den Erfahrungskreis der Kinder heran. Sie distanzierten sich ausdrücklich von ihren Kollegen durch die Forderung, der Aufsatz müsse ein Mittel des Ausdrucks für das ganze Geistesleben des Kindes sein. "Auch dort, wo die Themen den Realien entnommen sind, ist nie aus dem Auge verloren worden, daß die angelernten Kenntnisse der Kinder von diesen selbständig verarbeitet werden müssen, wenn sie hierdurch eine wirkliche Förderung er - fahren sollen." ¹¹⁾

10) J.Vern: "Deutsche Aufsätze verbunden mit einer An - leitung zum Anfertigen von Aufsätzen." Altenburg, H. A. Pierer, 1896

11) P.Th.Hermann: "Deutsche Aufsätze für die oberen Klassen der Volksschulen und für Mittelschulen" 4.Aufl. Leipzig, E. Wunderlich, 1904, S.IV

Man sah in der mündlichen Sprachpflege der Unterstufe den vorbereitenden Akt für die Aufsatzgestaltung, die auf der Mittelstufe gesondert in Angriff genommen wurde. Dem gesamten Unterricht fiel die Bemühung zu, den Wortschatz zu erweitern und zu pflegen. Die Gewöhnung an die mündliche zusammenhängende Wiedergabe der Ergebnisse aus dem Sachunterricht förderte die selbsttätige Verknüpfung einzelner Gedanken zu einer geordneten Gedanken- gruppe. Bei der Forderung, der Aufsatz müsse auf der Grundlage des Sachunterrichts stehen, schielte man mit einem Auge nach dem praktischen Zweck des Aufsatzes: Befestigung der Schulkentnisse und die Erlangung der Fertigkeit, eigene Gedanken über eine Sache schriftlich sicher auszudrücken. Die Praktiker konnten sich ungefähr nach folgenden Themen- vorschlägen aus dem Unterrichtsstoff richten: "Aus der Heimat: Mein Lieblingsplätzchen - Mein Schulweg - Aus der Natur: Wenn der Lenz beginnt - Der Frühling, ein Bild der Jugend - Im Anschluß an die Lektüre: z.B. Der geheilte Patient - Das Glück der Bescheidenen - Aus der Geographie: Meine Vaterstadt als Handelsstadt - Auf Helgoland - Aus der Geschichte: Was ein römischer Soldat über die germanischen Wohnungen nach Hause berichtet - Preußens Frauen im Jahre 1813 - Aus der Naturlehre: Geschichte einer Hasenfamilie - Augapfel und Camera obscura usw." ¹²⁾ Wie schon angedeutet, liegt an der Peripherie dieser Themerkreise der Erfahrungs- und Anschauungskreis der Kinder, dem ebenso Stoff für den Aufsatz entnommen wurde. F.Th. Hermann empfiehlt zum Beispiel Aufsatzüberschriften wie: "Unsere Wohnung - Unser häuslicher Zimmerschmuck - Wie ich den letzten Sonntag verlebt habe - Wie ich einen Drachen baue - Mein Heimatdorf usw." ¹³⁾

Die Fertigung von Kinderbriefen und Geschäftsaufsätzen behielt man sich für die Oberstufe vor. Da der stilistische Gewinn bei der letztgenannten Aufsatzgattung als gering angesehen wurde, galt es lediglich, die Kinder mit dieser Art, die ihnen später im Leben begegnen würde, bekannt zu machen.

¹²⁾ und ¹³⁾ a.o.O., Inhaltsverzeichnis

Die Form der Darstellung schloß sich meist der mündlichen Ausdrucksweise an, den Kindern wurde bewußt freie Bewegung gestattet. Das satzweise Reproduzieren mit Hilfe des Lehrers verpönten die Methodiker dieser Richtung, ebenso das Stichwortskelett.⁺⁾ Es verkürzte sich somit das zeitliche Maß der Vorbereitung zum Aufsatz ganz wesentlich, obwohl in der Vorbereitung die Verhütung von groben Verstößen gegen Rechtschrift und Zeichensetzung eingebaut waren. Die Rolle des Lehrers war beratend - überwachend. Damit der allgemein pädagogische Grundsatz " vom Leichten zum Schweren " auch verwirklicht wurde, verlangte man auf der Mittelstufe kurze Aufsätze, d.h. 6 - 10 einfache zusammenhängende Sätze. In zunehmendem Schulalter erweiterten sich die Aufsätze umfangmäßig. Um der ästhetischen Bildung gerecht zu werden, empfahlen die Schulmänner, die um den Aufsatzerfolg besonders bestrebt waren, gute Stilmuster von Zeit zu Zeit zum Vorbild zu geben und wiesen an Hand des Musters auf die Schönheit der Sprache hin. Gute Kinderaufsätze kamen zum Vortrag und wurden auswendig gelernt - aber nicht zum Zwecke einer einwandfreien Niederschrift sondern als Stilmuster von Kindern für die Kinder !

"Da es sich beim Aufsatzschreiben um eine künstliche Erweiterung der natürlichen Mitteilungsfähigkeit handelt, kann der Schüler mit den Formen der schriftlichen Gedankendarstellung zunächst nur durch Anschauen und Nachahmen von Stilmustern vertraut gemacht werden.... Indem er ihn zu einer denkenden Betrachtung der Musterformen des Lesestücks anleitet und unausgesetzt zum Vergleichen ähnlicher Ausdrücke und Wendungen nötigt, gewöhnt er ihn allmählich an jenes besonnene Prüfen und Wählen des Wortes, das für das schreibende Reden so unerläßlich ist. Erst wenn der Schüler auf diese Weise eine hinreichende Formgewandtheit erlangt hat, ist der völlig freie Aufsatz an Platze." 14)

+) Verschiedene Schreibweisen erlaubt: Skelet Anm.d.Verf.

14) E.Lüttge: "Beiträge zur Theorie und Praxis des dt.Sprachunterrichts" Leipzig, E.Wunderlich, 1898, S. 130

Der Ausdruck "freie Aufsätze" wurde geprägt für jene schriftlichen Darstellungen, die die kindlichen Erfahrungen und Erlebnisse zum Gegenstand hatten. (Welche erbitterte Diskussion jener freie Aufsatz auslöste, werden wir noch zu verfolgen haben.) Als die höchste, anspruchsvollste Aufsatzgattung wandte er sich an die Schüler der letzten Klassen. Die Hauptaufgabe des Lehrers bestand im Hinblick auf den freien Aufsatz darin, eine so konkrete, kindbezogene Aufgabenstellung zu finden, 'daß die Gedankenbächlein der Kinder ins Fließen kommen. Lebendige Beziehung aber hat das Kind nur zu den Stoffen, die es erlebt.' (Nach S c h a r r e l m a n n) Einzelne Methodiker machten sich die Einsicht zunutze, daß ja nicht jedes Kinde dasselbe erlebt habe und stellten der Klasse mehrere Themen zur Auswahl. Hier konnten die Schüler nach mündlicher Vorbereitung und unter der beratenden Hilfe des Lehrers frei schriftlich wiedergeben, in ihrer kindlichen Ausdrucksweise und in der ihnen gemäßen Originalität.

Aufsatz aus diesem Gesichtswinkel begriffen, verschiebt das Gewicht, das bisher auf der Vorbereitung und der Korrektur lag. Diese Bestandteile der Aufsatzstunde wurden in eine abgeschwächte Bedeutung zurückgedrängt. Den Kindern drohte keineswegs mehr 'die rote Gefahr' (nach G u r l i t t) und die Methodiker wandten sich ab von der 'Idiotie der Korrektur.' (Nach A n t h e s) Bei der Rückgabe der Aufsätze besprach man gemeinsam die häufigsten Fehler, behandelte kurz einschlägige Regeln aus Grammatik, Orthographie und Interpunktionslehre.

Das Ziel des Aufsatzunterrichtes wich vom vorgenannten (s.S. 7/8) also besonders im formalen Punkt ab; man maß ihm eine zweitrangige Stellung zu. Die sprachlich richtige Wiedergabe verarbeiteter Gedanken aus dem schulischen Erfahrungskreis der Kinder, sowie das selbständige Niederschreiben von Tatsachen oder Begebenheiten aus dem Anschauungskreis der Kinder, war die hauptsächlichste Forderung. Als Anschauungskreis bezeichnete man die engere Umwelt des Kindes.

Während das Kind bei der zuerst aufgezeigten Auffassung ganz vom Leistungsbild des Erwachsenen her anvisiert wurde und von daher in die Zwangsjacke des Nachahmers gezwängt war, ausdrucksstreu wurde durch die unbarmherzigen Korrekturen, gaben ihm die Lehrer hier die Möglichkeit, sich selbständig sprachlich zu äußern und mit eigenen Worten gedanklich Verarbeitetes schriftlich festzuhalten.

Sprecher für die Verwirklichung eines mehr dynamischen Aufsatzunterrichtes waren in ihren Werken: P. Dietel - R. Göhler, A. Dieckmeyer, H. Fuchs, E. Lüttge, P. Krause, Werner u. Bernards und Ziemann.

3. Der Aufsatz im Rahmen der künstlerischen Erziehung

Mitbestimmt durch die Vielgestaltigkeit der Zeitströmung (Kunsterziehungsbewegung - Sozial-politische Bewegung - Jugendbewegung) prägte sich gleichzeitig eine dritte geistige Haltung zum Wesen des Sprachunterrichts, die in Theorie und Praxis des Aufsatzunterrichts fruchtbar und wirksam wurde. Die Antriebe zu einer Neubesinnung pädagogischer Zielsetzung flossen gleichsam aus der gesamten Kunsterziehungsbewegung. (Später wird eine Erklärung der Zusammenhänge versucht.) Das neu entworfene Bildungsideal verkündete Alfred Lichtwark, der Direktor der Hamburger Kunsthalle, in seinem Schlussvortrag "Über den Deutschen der Zukunft" am 1. Kunsterziehungstag in Dresden 1901. Er dachte dabei an einen freien freudigen und aufgeschlossenen Menschen, der in seiner geistig-sittlichen Mündigkeit immun ist gegen das weitverbreitete Philistertum und Duckmäsertum. Die Kunsterziehung - als schul- und volkspädagogische Maßnahme - sollte der Weg zum Ziel dieses Ideals sein. Für die Schule brachte Lichtwark seine Vorschläge in klarer Formulierung: "Im Mittelpunkt des gesamten Erziehungswesens steht für uns die Entwicklung der Kräfte,^{+) nicht die Anfüllung mit Lehrstoffen oder die mechanische Erreichung eines Klassenzieles." 15)}

+) Vom Verf. betont

15) Kunsterziehung: Ergebnisse und Anregungen am 1. Kunsterziehungstag, Dresden 1901

Das Stichwort war gegeben: Entwicklung der Kräfte, vor allem der Gemütskräfte und der gestaltenden Kräfte.

Da der 2. Kunsterziehungstag (Weimar 1903) das Programm " Deutsche Sprache und Dichtung " gewählt hatte, erwartete man eigentlich einen klaren Entwurf über die Vorstellung, wie und mit welchen Mitteln die sprachliche Ausdruckskraft planmäßig zu entwickeln und zu fördern sei. Das diesbezügliche Ergebnis enttäuscht jedoch. Der Bericht-erstatte Prof.Dr.D i e z, Stuttgart, trug in seinem Vortrag: " Der schriftliche Ausdruck (der Aufsatz)" wörtlich vor: "....daß man den Aufsatz in den engsten Zusammenhang mit dem ganzen übrigen Unterricht setzen und so behandeln müsse, daß er die produzierende oder reproduzierende Antwort des Schülers auf die darbietende Tätigkeit des Lehrers wäre. Ferner: so sollte man den Schüler veranlassen, im Geschichts -, im Geographieunterricht, oder überall, wo Stoff dargeboten wird, nach einiger Zeit oder jedesmal am Schlusse der Stunde schriftlich zu reproduzieren, was ihm mitgeteilt war." 16) Zwar legt diese pädagogische Empfehlung beredtes Zeugnis dafür ab, wie verbreitet der Aufsatz-unterricht im Sinne des grammatikalischen Sprachbetriebes gewesen sein mußte, aber sie traf nicht das Wesentliche der kunsterzieherischen Bewegung. Auch im nächstfolgenden Aus-spruch wird mehr Verwirrung als Klarheit gestiftet: "...den Nachdruck darauf legen ..., daß der Schüler so nüchtern, so einfach, so trocken, so sachlich als möglich darzustellen lernte, daß er mit der allergrößten Kürze etwas auszudrücken lernte, daß er etwas Großes, Zusammenhängendes auf seine wichtigsten und wesentlichsten Gesichtspunkte reduzieren lernte.... Nur scheinbar ist die dabei anzustrebende Kürze und Trockenheit des Ausdrucks dem künstlerischen Interesse entgegengesetzt. Denn ich behaupte, daß nur der Schüler, der die ganze Nüchternheit und Trockenheit des sachlichen Ausdrucks kennen gelernt hat, auch den Reiz des poetischen Ausdrucks zu verstehen im Stande sein wird. Man muß Prosa lernen, um Poesie zu verstehen." 17)

16)u.17) Kunsterziehung: Ergebnisse und Anregungen am 2. Kunsterziehungstag in Weimar, 1903 Vortrag von Prof. Dr.Diez,Stuttgart: "Der schriftliche Ausdruck(der Aufsatz)" S.98 und S.101

Auch die letzte Argumentation kann nicht versöhnen. Wendet sich doch Dr. Diez in seinen Vorschlägen ausschließlich an die logischen Fähigkeiten, an die Verstandeskräfte im Jugendlichen." Was der Schüler produzieren kann, ist wesentlich Form, nicht Gehalt, nicht Gedanke...." 18) Die anschließende Diskussion sorgte durch den Beitrag des Lehrers Rudolf Scholze und den Widerspruch von Dr. Max Osborn, daß Spannung in den Tagungsverlauf kam und die Anwesenden erst recht hellhörig machte. Scholze konnte auf Grund seines Aufsatzexperiments behaupten, daß "wir in der Frage der künstlerischen Erziehung die Fähigkeiten der Kinder immer und immer unterschätzen." 19)

Mag sein, daß sich die Teilnehmer - und alle Interessenten, die sich Auskunft aus dem gedruckten Tagungsbericht holten - gerade wegen der uncharakteristischen Ausführungen für das sprachliche Gebiet mit erhöhter innerer Bereitschaft der Grundtendenz der Kunsterziehungstage zuwandten. In der Tat war es auch das gesamte geistige Klima, das einen Umschwung in der Methodik der musischen Fächer zur Folge hatte. Besonders nachhaltigen Einfluß übten die Gedanken Alfred Lichtwarks,²⁰⁾ Konrad Langes,²¹⁾ Carl Götzes,²²⁾ und H. Wolgasts,²³⁾ aus. Die verengte und starre Blickrichtung vieler Pädagogen, die bisher vorwiegend auf dem Lehrstoff und dem Lernerfolg lag, erweiterte sich und nahm nun das Kind 'unter die Lupe'.

18) a.o.O S.121

19) a.o.O. S.108/109

20) A.Lichtwark: "Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken" Berlin, Cassirer, 1897

_____: Vortrag am 2.Kunsterziehungstag in Weimar, 1903

21) Konrad Lange: "Die künstlerische Erziehung der dt. Jugend" 1894

22) Carl Götz: "Das Kind als Künstler" 1898

23) H.Wolgast: "Das Elend unserer Jugendliteratur"
: "Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung"
Leipzig, 1903

Man entdeckte, - es war keine Erstentdeckung, denn auch auf diesem Gebiet hat es Mutige, Begabte und Begnadete gegeben, die zur geistigen 'Vorhut' gehörten, z.B. R o u s s e a u, F r ö b e l, R. H i l d e b r a n d - das Kind mit seinem dominierenden Gefühlsleben, mit seiner eigenen Interessenwelt, mit seiner urwüchsigen Ausdrucks- und Gestaltungskraft. Aus dieser Sicht heraus entstand bei den Anhängern der Kunsterziehungsbewegung der Wille, zu einer 'pädagogischen Reform aus dem Prinzip der Kunst heraus.' (Nach Carl G ö t z e) Das heißt, es mußten unterrichtliche Maßnahmen gefunden und praktiziert werden, die der bisher brachgelegenen gestaltenden Kraft im Kinde zur Entwicklung und Förderung verhalfen. Daß das kindliche Interesse der Quell ist, woraus alle produktiven Kräfte in Fluß zu setzen sind, bewiesen die Aufsatzproben - auf dem Gebiet des Zeichnens und der Musik verhält es sich ebenso - einzelner Reformer wie H. J t s c h n e r, E. R a s c h e, P. R e i f f, F. S a c h s e, R. S e y f e r t, F. B. M i e t h. Hinzu kam aus der Reformbewegung die Anregung für den Lehrer, wie wichtig die Schärfung und Schulung der Beobachtungsgabe sei und welche bedeutsame Rolle die Phantasie im kindlichen Leben spiele.

Diese pädagogischen Gedanken konsequent durchdacht zu haben, ist das Verdienst O. A n t h e s ²⁴⁾ und sie praktisch verwirklicht zu haben ist das Werk H. S c h a r r e l m a n n s. ²⁵⁾

In seinem "papiernen Drachen" eröffnet A n t h e s das "Hauptverfahren gegen den nachbenannten Deutschen Aufsatz,weil er hinreichend verdächtig erscheint."²⁶⁾ Dann formuliert er in 3 Thesen seine Kritik am alten Aufsatz: Er begünstige die gefährliche Neigung zum Reden und

24) Otto Anthes: "Der papierne Drache" vom deutschen Aufsatz Leipzig R. Voigtländer 1905

25) H. Scharrelmann: "800 Aufsätze und Aufsatzthemen für das 1. bis 5. Schuljahr" Hamburg, A. Jansen, 1905

26) Otto Anthes: "Der papierne Drache" vom deutschen Aufsatz Leipzig, R. Voigtländer 1905, S. 20

Schreiben über alles und züchte so Bildungsphilister.

"Anstürzen zum Schwätzen" ²⁷⁾ meint Anthes. Mit dem Vorwurf: " Verbrechen gegen das keimende Leben " will er aussagen, daß die Schule systematisch gegen die farbige, anschauliche Kindersprache gekämpft hat und den malerischen Schmuck in der Kinderrede unterdrückt hat. Durch das Nichtaufkommen-lassen der altersgemäßen Ausdrucksweise ist zwangsweise " eine Verleitung zum unnützen und gefährlichen Schulden machen " ²⁸⁾ gegeben. In dasselbe Horn wie A n t h e s blies schon Jahre früher O. S c h r o e d e r mit der Veröffentlichung : " Vom papiernen Stil " Leipzig, Teubner, 5. Aufl. 1902. Doch erst A n t h e s ' Signal hat genügend Stoßkraft. Als Beweis dafür mag gelten, daß das Buch S c h a r r e l m a n n s , der wie gesagt mit bewußter Konsequenz die Reform des Aufsatzes in seiner Schulstube verwirklichte, innerhalb eines Jahres eine Auflage bis 10 000 erlebte.

Der Aufsatz im Rahmen der künstlerischen Erziehung legte den größten Wert auf die innere Beziehung, die das Kind zum Aufsatzstoff haben soll. Die Wahl des Themas ist also Brennpunkt der Aufsatzstunde. Der Stoffkreis legt sich demgemäß um die zahllosen kleinen und großen alltäglichen Erscheinungen, Erlebnisse und Geschehnisse des kindlichen Lebens. " Doch so unwahrscheinlich es auch klingt, das engste Thema ist das anregendste. Wie deine Wohnstube aussieht, wenn der Schornsteinfeger kommen will. - Erzähl, was für Blumen auf der Fensterbank deiner Stube stehen und wie du sie pflegst." ²⁹⁾ Mit der Einengung des Themas auf ganz konkrete Dinge wird einer etwaigen unsicheren Interessenrichtung gesteuert, die Vorstellung ganz bestimmter Beziehungspunkte regt die Erzähllust und die Mitteilungsfreude an. Da aber nicht alle Kinder zu dem gleichen Thema eine gleich starke persönliche Beziehung haben können, werden 5 oder 6 Themen zur Wahl gestellt. " Je mehr ein

27) u. 28) a.o.O. S.20

29) H.Scharrelmann: " Im Rahmen des Alltags. 800 Aufsätze und Aufsatzthemen für das 1.bis 5.Schuljahr " Hamburg, A.Jansen, 1905, S.13

Thema den notwendigen Anforderungen entspricht, desto weniger braucht es stofflich noch behandelt werden." 30) S c h a r r e l m a n n gibt eine dem Thema stimmungsgemäße Einleitung mit lebendigen farbigen Worten. Darauf folgt sofort das schriftliche Arbeiten der Kinder. Und somit wird dem Schulkind die Freiheit übertragen, sich seine Form selbst zu wählen, nach seiner kindgemäßen Art zu gestalten. Der Stoff, der dem Kind zum Gestalten angeboten wird, ist Rohstoff ! (Zur selben Zeit quälten sich noch ungezählte Kinder ab nach Methode 1 oder 2 Umgestaltungen aus dem Lesebuch vorzunehmen.) An die fertige Niederschrift schließt sich unmittelbar die Korrektur an. Hier schaltet S c h a r r e l m a n n wieder ganz fest das Kind ein. Die Tafeln werden nämlich getauscht. Weil bekanntlich die Menschen schon zu Kains Zeiten den Splitter im Auge des anderen eher bemerkten als den Balken im eigenen, soll erreicht werden, " das Interesse unauffällig vom Inhalt auf die Form zu lenken. " 31) Einer vielleicht aufkommenden Lusternheit, fremde Fehler zu jagen, wird ein guter Erzieher schon vorzubeugen wissen! Bei der Richtigstellung der Fehler helfen alle Kinder gemeinsam mit. Grundsätzlich werden nur solche Verstöße gegen Rechtschrift, Grammatik und Satzbau besprochen und behandelt, die der Klasse im Durchschnitt zum Nutzen gelangen. Daß nach der Reinschrift auf diese Weise nicht alle Fehler verschwunden sind, ist natürlich. Aus dieser Fehlerzahl sammelt der Lehrer die bezeichnendsten Irrtümer, bespricht sie ausführlich in der nächstfolgenden Deutschstunde.

Welche Auffassung haben nun die Reformer im Hinblick auf den Stil ? "Stil ist Persönlichkeit, nichts als Persönlichkeit. Stil ist tief inneres Eigenleben in Worte gegossen." 32) Damit ist eine Wendung gegenüber der bisherigen Auffassung deutlich angezeigt. Die Aufsätze der Kinder sollen viel Persönliches spiegeln, ein verdichteter Niederschlag ihrer Empfindungsweise und ihrer Willensrichtung sein. Die inhaltliche Seite stellt das Kind in eine eigene

30) a.o.O. S.14

31) a.o.O. S.115

32) a.o.O. S.10

Verantwortlichkeit für seine Aussage. Phrasen oder zu allgemeine Sätze werden mit dem Bemerkten zurückgewiesen: "Das kann man nicht malen." 33) Das Malenkönnen ist eine Hilfe, die Anschaulichkeit der Worte und die Farbigkeit des Ausdrucks beim Kinde zu fördern. Die Ermunterung des Lehrers: "Schreibt nur das auf, was wir alle gerne hören, was wir alle noch nicht wissen, woran keiner sonst denkt," 34) setzt der falsch verstandenen Freiheit einfach alles - Plattheiten und allgemeine Redewendungen - niederzuschreiben eine gewisse Grenze.

Die Meinung: "Stil ist Persönlichkeit, Stil ist Eigenleben in Worte gegossen," hat die Überzeugung zur Grundlage, daß die stilistische Vervollkommenung Hand in Hand geht mit dem geistigen Wachstum und mit der zunehmenden Reife des Kindes. Die Stilpflege ist deshalb keine prinzipiell gesonderte Maßnahme. Sie setzt überall dort an, wo es gilt, das kindliche "Sehvermögen" zu schärfen, den Beobachtungs- und damit den Erfahrungskreis zu erweitern, zu klären und zu vertiefen. Wo gemeinsame sachliche Überlegungen dazu führen, eine Bestandsaufnahme zu veranlassen über die Möglichkeiten der sprachlichen Benennung und dann das treffendste Wort auswählen, wird unauffällig Stilpflege getrieben.

Die gegenseitige Förderung der Kinder in stilistischer Hinsicht ist ein neuer Weg. Das Vorlesen von kindlichen Musteraufsätzen appelliert an die Wirksamkeit des Nachahmungstriebes. Die Sprachgewandten ziehen die Sprachärmeren empor, die Temperamentvollen wirken anreizend für die sprachlich Schwerfälligen, wenn die sicher leitende Hand des Lehrers dafür sorgt, daß die Guten zwar anspornen und führen, aber die Klasse nicht beherrschen und daß die Schüchternen und Schwachen auch tatsächlich herangezogen werden.

Die mündliche Sprachpflege und die Sprecherziehung bilden eine gleichstarke Säule neben der Pflege der schriftlichen Ausdruckskraft. Die Methode nach Stufenfolge hat

in der Praxis der Reformer keinen Platz. Die allgemein geistige Disposition der Klasse gilt dem Lehrer als Wegweiser für die planmäßig zu steigernden Anforderungen an Inhalt und Form des Aufsatzes.

Bevor die Orientierung über die Situation um 1900 abgerundet wird durch einen Vergleich mit den Forderungen, die Reins Lexikon und die Lehrpläne der damaligen Zeit festhielten, greifen wir kurz zusammenfassend noch einmal auf, was die bisherigen Erörterungen ergaben.

1. Die erste Richtung steht auf der rein äußeren Sprachauffassung: Sprachlicher Ausdruck ist schablonenhaftes Anwenden der Regeln. Der Aufsatz erschöpft sich demgemäß in einer mehr oder weniger stark betonten grammatikalischen Sprachformübung, wird im Anschluß an Grammatikstunden betrieben oder stellt einen unangenehmen Auswuchs der Lese- stunde dar. Beschreibende Aufsätze behielt man sich meist vor für das fortgeschrittenere Stadium der Oberstufe. Die Stufen folgten dem grammatikalischen System, indem sie die einfachen Übungen ausbauten zur Erweiterung des Satzes durch Beifügungen, Ergänzungen, Umstände, um schließlich zum Nebensatz, zum Satzgefüge und der Satzverbindung zu kommen. Das Schwergewicht der Aufsatzstunde lag auf der Vorbereitung, die orthographische und stilistische Richtigkeit zum Ziel hatte und im Stichwortgerippe gipfelte.

Norm für die stilistische Korrektheit war die Schulsprache, oberstes Kriterium des Aufsatzes die Fehlerfreiheit. Das Kind hatte sich rein rezeptiv zu verhalten, in der Übernahme fertiger, vom Lehrer gebotener Gedanken war es zu einer reproduktiven Leistung gezwungen.

2. Bei den Theoretikern und Praktikern der zweiten Richtung ist eine Verschiebung innerhalb des Stoffprinzips zu bemerken. Als Stoffgrundlage des Aufsatzes wird der Sachunterricht benützt mit dem praktischen Zweck, die Unterrichtsergebnisse zu festigen. Ein peripheres aber doch praktiziertes Stoffgebiet gewinnt Boden: Der Erfahrungsbzw. Anschauungskreis der Kinder. Außerschulische Stoffe werden also 'eingeschleppt' und mit dem Ausdruck "freie

Aufsätze" etikettiert. Die Parole lautet: "Produktion" und besagt ein selbsttätiges Gestaltenlassen des Kindes. Das Stichwortgerippe wird beiseite gestellt, den Stufen-gang beschreitet man nicht mehr. Der mündliche Ausdruck gewinnt an Bedeutung; er ist gleichsam ein Kontrollmittel für den Lehrer, ob die Stoffe vom Kinde geistig verarbeitet wurden und die schriftliche Auseinandersetzung gewagt werden kann. Die Korrektur rechnet mit den altersbedingten sprachlichen Unvollkommenheiten der kindlichen Ausdrucksweise, behält jedoch orthographisch einwandfreie Darstellung im Auge. Doch wird die Unfruchtbarkeit des Formalismus für die Schule eingesehen. Die Rolle des Lehrers ist beratend und helfend.

3. Bei dem Bemühen der Kunsterziehungsanhänger um den Aufsatz steht das Kind im Mittelpunkt. Die vornehmste und wichtigste Vorbereitung der Aufsatzstunde sieht der Lehrer darin, das Kind in eine geeignete seelische Gesamtverfassung zu führen, in der sich jedes Kind freudig und bereit an die schriftliche Gestaltung der Aufsätze macht. Es darf sich das Thema frei wählen aus dem Rahmen, den der Lehrer steckt. Aber grundsätzlich sieht der Lehrer das, was das Kind interessiert und greift bei der Themenbesprechung meist Ereignisse und Begebenheiten aus der Kinderwelt heraus. Bei den Vertretern der ersten Richtung mußte das Kind sehen, was die Schule wollte. Die Reformen sehen, was das Kind will und die Schule kommt dem kindlichen Interesse weitgehend entgegen, Die Reformen setzen den freien Aufsatz an den Anfang der Aufsatzversuche, die Praktiker der zweiten Richtung streben ihn als Endziel des Deutschunterrichtes an. Natürlichkeit und Echtheit im Stil sind die Merkmale des kindlichen Sprachvermögens. Erste, bescheidene und selbständige sprachliche Äußerungen des Kindes werden konform mit der bewußten Entwicklungsförderung der gesamten seelisch-geistigen Kräfte zu einer höheren Leistung geführt. Die Begabtenunterschiede innerhalb einer Klasse werden bei der Korrektur nicht entmutigend bloßgelegt sondern die Beispiele gelungener Arbeiten werden im Sinne des Ansporns dargeboten und die holprigen Produkte der Schwachen setzen die geläufigere Zunge.

des Gewandten zum Helfen ein. Fehler werden teils in der Vorbereitung verhütet durch die Möglichkeit des Fragens, teils einer organischen Verbesserung innerhalb des Deutschunterrichtes zugewiesen. Die Schulatmosphäre ist ungezwungen, ungekünstelt, das Lehrer-Schülerverhältnis gedeiht auf Vertrauensgrundlage.

Die Ausführung von A. P i c k e l im Encyklopädischen Handbuch von R e i n beschreibt den Mittelweg von den drei hier skizzierten Richtungen. Aufsatz als unabhängiger selbständiger, stilistischer Übungsgang wird zurückgewiesen." Die Heranziehung solch ungeeigneter, magerer Gedankenstoffe, wie sie die stilistischen Übungsbücher aufweisen, ist umso tiefer zu beklagen, als der gesamte Unterricht, die Geschichte, Geographie, Naturkunde und ganz besonders die deutsche Lektüre uns den allervortrefflichsten Übungsstoff in einer Fülle gleichsam in den Schoß wirft, die auch bei noch so fleißiger Übung nur zum geringsten Teile in schriftlicher Durcharbeitung bewältigt werden kann..... Aller stilistischer Unterricht hat daher dem Konzentrationspunkt gemäß in erster Linie der Lektüre und sodann ferner den Stoffen des Sachunterrichts einschließlich des im Unterricht verwerteten Selbsterlebten nachzugehen und in dieser Anlehnung die wirksamste Stütze für sein Gedeihen zu suchen."³⁵⁾ Der stilistische Übungsgang wurde abgewiesen weil man eine flüchtige Aneignung und eine mangelhafte Anknüpfung im Denken der Schüler wegen mangelnden Interesses voraussah. " Warum nicht das lebendige Interesse, welches an diesen Stoffen [Unterrichtsstoffe] bereits haftet, sich dienstbar machen? " ³⁶⁾ Man spürt das echte Streben, eine gewisse Fortschrittlichkeit darin auszudrücken, daß man das Interesse als auslösenden Faktor für schriftliche Formulierungen einspannen will. Aber der Formungsprozeß der Sprache wurde hier rein von der Sache aus über das Denken geleitet. Das i n t e n s i v e Moment, der Zusammenhang zwischen echtem, starkem Sehen, dem Erleben und Denken und dem sprachlichen Ausdruck

35) Aus: "Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik" 1. Band, Langensalza, H. Beyer u. Söhne, 1895, Artikel von A. Pickel: "Der Aufsatz" S. 635

36) a.o.O. S. 635

wurde nicht entscheidend berücksichtigt. Die H e r b a r t -sche Lehre von der Apperzeption ist hier theoretische Grundlage für die Aufsatzgestaltung. Im Sinne einer intellektualistischen Seelenlehre baute er ja seine Interessenlehre auf dem Grund - und Stammkapital der Seele, den Vorstellungen, auf.

4. Lehrplanforderungen aus verschiedenen Lehrverordnungen

Wo die Auffassung über den schriftlichen Ausdruck um die Jahrhundertwende bei den einzelnen Schulbehörden steht, berichten uns die Lehrpläne. Da die Wiege der Aufsatzreform in den nordischen Zentren Hamburg und Bremen steht, beginnen wir vielleicht auch beim Einblick in die Lehrpläne bei den Hansestädten.

Der Lehrplan von 1898 der Stadt B r e m e n ³⁷⁾ beschränkt sich auf ganz kursorische Angaben aus dem Stoffgebiet, methodische Hinweise und ein allgemeines Ziel für den Aufsatzunterricht fehlen. Er hält an dem sehr kinderfremden Stufengang fest und weist den Weg von kleinen Beschreibungen und Erzählungen zu Vergleichen, gedrängten Inhaltsangaben längerer Lesestücke zu " Berichten in Briefform über eigene Erlebnisse, klärende Darstellungen und Geschäftsaufsätzen." ³⁸⁾ Zu den Beschreibungen holt man sich vorschriftsmäßig den Stoff von den Naturgegenständen, die in der Heimatkunde besprochen wurden, (3.Klasse) in den höheren Klassen von Naturkörpern (!) und Naturerscheinungen.

Bedenkt man, daß diese Lehrordnung 10 Jahre später, also 1908 unverändert in Neudruck kam, so ist es einerseits nicht verwunderlich, wenn der "Deutschbetrieb" trotz der verschiedensten reformerischen Bestrebungen vom Durchschnitt der Lehrer durchgeführt wurde. Die Senatskommission hatte es ja so angeordnet. Das Selbstbekenntnis S c h a r r e l - m a n n s legt Zeugnis dafür ab, daß schon ein Stück revolutionärer Gewinnung dazugehörte, den fruchtbaren neuen Aufsatzweg zu erproben: " Ich habe mich selbst oft gefragt:

37) "Lehrplan für die achtstufigen öffentlichen Volksschulen in der Stadt Bremen." Genehmigt d. Beschl. der Senatskommission für das Unterrichtswesen vom 6. Juli 1898, Bremen, J.D. Pöhl, 1908

Wie konntest du so weit von dem allgemein üblichen Wege abgeraten? Wie ist es zu erklären, daß gerade du zu solch ketzerischen Ansichten über Unterricht und Erziehung gelangtest? " 39) Andererseits versteht sich aus dieser Tatsache von selbst, daß die Reformer ihre Forderungen mit vernehmlicher Lautstärke anmeldeten.

In der gleichen Dürftigkeit aber mit etwas beweglicherem Geist wurde der "Lehrplan für die Hamburgische Volksschule von 1911 " 40) abgefaßt. Mit Beginn der 3. Klasse hat der Deutschunterricht Übungen im schriftlichen Ausdruck aufzunehmen. Der zeitliche Aufwand für die gemeinsame Erarbeitung kleiner Aufsätze beträgt nach der Vorschrift 1 Stunde pro Woche. Daraus läßt sich schließen, daß die zeitraubende Vorbereitung beim rein formalistischen Aufsatzziel bereits als überholt angesehen wird und die Aufsatzmethode im Sinne Scharrelmanns aufgefaßt werden kann. In der gemeinsamen Erarbeitung liegt der Akzent ja weitgehend auf der Schülgemeinschaft; das vorgegebene Gedankengut des Lehrers zur sprachlichen Nachahmung wird hier nicht gewünscht. In der 5. und 6. Klasse kommt die " Anleitung zum Sammeln und Ordnen des Stoffes zu einem gegebenen Thema und freie Arbeiten in Verbindung mit diesen Übungen " 41) hinzu. Bis zum Schluß wird an diesen eben aufgeführten Aufsatzformen festgehalten. Die 8. Klasse fordert jedoch die Bewältigung mehrerer freier Arbeiten und verringert bei 1 Stunde pro Woche die vorbereiteten Arbeiten. Wo der Aufsatz seine Hauptnährquellen hat, läßt der Hamburger Plan offen.

39) H. Scharrelmann: " Von der großen Umkehr " Beiträge zu einer intimen Pädagogik. Braunschweig und Hamburg, G. Westermann, 1924, S. 110

40) "Lehrplan für die Hamburgische Volksschule" Oberschulbehörde Hamburg, Hamburg, Lüttke u. Wulff, 1911 (Der Lehrplan enthält leider keinen Hinweis über das Datum des Inkrafttretens der Verfügung. Anm. d. Verf.)

41) A. o. O. S. 10

Aus den Richtlinien des "Grundlehrplans der Berliner Gemeindeschulen von 1902" ⁴²⁾ entnehmen wir, daß er einseitig nur Sprachfertigkeit verlangt. "Der Unterricht in der deutschen Sprache soll die Kinder zur vollen Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache hinführen!" ⁴³⁾ Verstreut finden sich Richtpunkte über den Aufsatzstoff: "Der sprachlichen Bildung dienen weiter freie schriftliche Darstellungen der Kinder ... Sie sind zunächst Niederschriften Ihrem Inhalte nach beziehen sie sich auf einzelne Fragen tatsächlicher Art, die im Unterricht behandelt sind oder mit dem sonstigen Erfahrungskreise der Kinder in Verbindung stehen Für den Aufsatz ist in fortschreitendem Maße eine gewisse Selbständigkeit und Eigenart in dem sprachlichen Ausdruck zu fördern." ⁴⁴⁾ Wegweisende Angaben für das Lehrverfahren sind nicht klar aufgezeichnet. Aus den Umschreibungen muten Unsicherheit an und die Scheu, sich nach einer Seite hin zu binden. Zum Beispiel: "Die Selbständigkeit in der sprachrichtigen Darstellung von Tatsachen, die innerhalb ihres Erfahrungskreises liegen, wird durch sie [die Klassenarbeiten] vor allem zu entwickeln sein." ⁴⁵⁾

Die Chemnitzer Lehrplankommission stellt im Vorwort zum Lehrplan von 1906 ⁴⁶⁾ betont heraus, daß die zurzeit allgemein gültigen pädagogischen und psychologischen Grundsätze der Arbeit zu Grunde liegen. Doch ist es augenfällig, wie wenig sich die allgemeinen Anweisungen mit den detaillierten Forderungen für den Aufsatzunterricht decken. "Dieser zusammenhängende mündliche Gedankenausdruck ist die notwendige Vorstufe des schriftlichen.... Der besondere Aufsatzunterricht hat sich aufs engste an den Gesinnungs- und Sachunterricht, an die Lektüre und an den Anschauungs- und Erfahrungskreis der Schüler anzuschließen..... Ganz besonders sind die Erlebnisse des Kindes ⁴⁾ zu münd-

42) "Der Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschulen" Gotha, Thienemann, 1905 (eine kritische Besprechung) v.E. Engel.

43) a.o.O. S.44

44) a.o.O. S.28/29

45) a.o.O. S.56

46) "Lehrplan im Lichte der Konzentration" (Theorie u. Praxis) Hrg.v. der Chemnitzer Lehrplankommission, Leipzig, Wunderlich 1906

+) vom Verf. betont hervorgehoben

lichen und schriftlichen Darstellung geeignet, da sie in hohem Maße vom unmittelbaren Interesse begleitet und solche Arbeiten mit sichtlicher Lust und Liebe gefertigt werden." 47) So weit die allgemeine Darlegung, zum Vergleich nun die Einzelangaben: " Die verschiedenen Stilarten, die für den Volksschulunterricht in Betracht kommen können, sind in der Hauptsache Erzählungen, Beschreibungen, Schilderung , Betrachtungen, und Charakteristiken von Stoffen, an denen das allgemeine Interesse von selbst haftet oder durch den Unterricht geweckt worden ist. Sie verteilen sich auf die Schulzeit so, daß im 3. und 4.Schuljahr einfache Beschreibungen.... im 5.und 6.Schuljahr zunächst erweiterte und gekürzte oder in Gesprächsform umgewandelte Erzählungen, Mitteilungen über Selbsterlebtes, Gesehenes, Gehörtes, in Briefform, endlich Situationsgemälde von geschichtlichen und geographischen Partien.... und daß im 7.und 8.Schuljahr Schilderungen von Ereignissen, Betrachtungen über Naturgegenstände, kurze und einfache Charakterzeichnungen gefertigt werden."48) Offensichtlich sind die Vorfragen über den Begriff "Erlebnis" nicht geklärt. Denn in der Zuweisung einzelner Aufsatzkategorien für einzelne Klassen wird deutlich, daß die Pflege der freien Gestaltung von Erlebtem nur einen ganz kümmerlichen Ansatz erreicht. Aber wenigstens gewährt der etwas widersprüchliche Plan dem reformerischen Lehrer die Möglichkeit, seine Unterrichtswege je nach seiner Meinung auszubauen: Entweder weitgehend den allgemeinen Anweisungen folgend, dann treibt der Aufsatz in Scharrmanns Richtung. Oder er befolgt genau die Vorschriften für die Klassenziele, dann lehnt er sich an die Methode seiner Vorväter an.

Eine Konzession dem freien Aufsatz gegenüber, macht der "Lehrplan für die Württembergischen Volksschulen von 1907" 49) Als unbedingte Voraussetzung

47) a.o.O. S.58

48) a.o.O. S.58

49) "Lehrplan für die Württembergischen Volksschulen" Erlaß des Ministeriums des Kirchen-und Schulwesens, betreffend den Lehrplan für die Volksschulen vom 8.3.1907, Stuttgart, Grünninger 1907

für einen erfolgreichen Aufsatzunterricht gilt der gesamte Sach- und Sprachunterricht. Er soll durch anschauliche Darstellung selbsttätiges Interesse wecken, das geordnete Denken schulen, die Phantasie ansprechen und in der Gewöhnung an zusammenhängende Aussprache einen Grundstein legen für den schriftlichen Ausdruck. "Die Aufsatzübungen selbst sind teils gebundene, teilsfreie."⁵⁰⁾ Mit "gebundenem Aufsatz" bezeichnet der Lehrplan die Niederschriften von behandelten Sachunterrichtsstoffen. Daß der Inhalt von den Schülern in "eigenartiger Auffassung" wiedergegeben werden soll, wird ausdrücklich betont. Die "freie Form" beinhaltet Erlebnisse und Beobachtungen aus dem kindlichen Alltag. In Form von einfachen Erzählungen und Briefen soll sich das Kind in seiner Weise ausdrücken lernen. Um die Konzentrierung des kindlichen Interesses zu gewährleisten, empfehlen die Lehrplanvorschläge eine begrenzte Fassung des Themas. Daß man bei der individuellen Themenwahl eine Leistungssteigerung in Bezug auf Qualität und Quantität des Aufsatzes erwartet, besagt folgender Passus: "Es kann auch zu eigener Wahl und Fassung der Themen angeregt werden."⁵¹⁾ Eine entschiedene Abkehr von den Stilübungen, wie sie in der ersten Richtung erörtert wurden, drückt sich in der Einschränkung bezüglich des Aufsatzstoffes aus: "Übertragung von Geschichten in Prosa ist ausgeschlossen Einkleidung der Stoffe in Briefform ist zu verwerfen."⁵²⁾ Aus dem gesamten fortschrittlichen Geist dieses Lehrplans ergibt sich von selbst, daß der Nachdruck der Aufsatzvorbereitung vom Lehrer auf die Erziehung seiner Schüler zum rechten Sehen und Beobachten zu legen ist, ferner auf das selbständige Finden von Gedanken. Die fortlaufende Übung in einer Form auf einer bestimmten Stufe und der Wechsel von Stufe zu Stufe treten zurück.

50) a.o.o. S.12

51) a.o.o. S.12

52) a.o.o. S.12

Um die Jahrhundertwende ist der "Lehrplan von 1872 in N i e d e r b a y e r n"⁵³⁾ noch voll gültig. Strengen Schematismus spiegeln die Verordnungen wider. Die Dinge wurden im 2. Schuljahr nach ihren verschiedenen Merkmalen betrachtet und ergaben die kleinen schriftlichen Beschreibungen. Sie sind die erste Form der Aufsatzübung. Der dritte Kurs setzt zu den Beschreibungen die Vergleichen. In der Mittelstufe (4. und 5. Schuljahr) wird das Lesebuch der Mittelpunkt der schriftlichen Darstellungen. "Die grammatischen Übungen müssen in stilistische dadurch verwandelt werden, daß der Lehrer dafür sorgt, daß die niedergeschriebenen Sätze einen guten und schönen Sinn bekommen..... Die Steigerung bestehe darin, daß die Wiedergabe aus dem Lesebuch bei geschlossenem Buche geschehe.... Und daß Lesestücke durch Veränderung des Stoffes bei gleicher Form nachgebildet werden. (Nachbildungen).... An diesen Gegenständen verhalten sich die Kinder reproduzierend." ⁵⁴⁾ Die selbständigen Aufsatzübungen hatten dem Lehrplan zufolge folgenden Charakter: Im Anschluß an das Lesen werden die Hauptpunkte zusammengefaßt, der Lehrer stellt die Skizzen her und sie werden "von den Kindern bei geschlossenen Büchern ausgeführt."⁵⁵⁾ " Die grammatischen Übungen haben wichtige Urteile und Schlüsse zu fördern." ⁵⁶⁾ Wie weit entfernt vom selbstsicheren Gebrauch der Sprache ist dieser Plan! Der vorliegende Schulungsgang lehrte die Muttersprache wie 'ein anderes Latein' (nach Hildebrand) und soweit dem Plan eine tiefere Absicht als die bloße Nachahmung überhaupt zu Grunde lag, wurde sie in der Schulung des Verstandes, der 'Logik, gesehen.

In genau so festgelegten Geleisen fährt die "Schul- und Lehrordnung für die Volksschulen von O b e r b a y e r n von 1913" ⁵⁷⁾ Das allgemein aufgestellte Ziel spricht

53) "Lehrplan für die Volksschulen Niederbayerns" Hrsg. am 2. März 1872 v. d. Königl. Regierung v. Niederbayern, Kammer des Innern v. Lipowsky, München; Königl. Central-Schulbücher-Verl. 1873

54) a.o.o. S. 37/38

55) a.o.o. S. 56

56) a.o.o. S. 56

57) "Schul- und Lehrordnung für die Volksschulen des Kgl. Bayr. Regierungsbezirkes Oberbayern mit Ausnahme der Kgl. Haupt- u. Residenzstadt München " München, R. Oldenbourg 1913 Mit Regierungsentschließung v. 10. April 1913 Nr. 24090 eingeführt

lediglich davon, daß die Schüler zu befähigen sind, ihre Gedanken selbständig, sprachrichtig und geordnet **nieder-**zuschreiben. Wenn die Vorschläge zur Erreichung dieses Zielles sagen, daß "Umformungen von Musterstücken durch Änderung der Wortfolge und des Personenverhältnisses, Vertauschung von Ausdrücken und Änderung des Satzbaues und der Verbindung der Sätze mündlich und schriftlich das ganze Jahr über im Anschlusse an den Leseunterricht - jedoch in der Aufsatzstunde - zu üben sind,"⁵⁸⁾ so ist deutlich gemacht, daß der Aufsatz als reine Formübung angesehen und geübt wurde. Der Geist der Kunsterziehungstage hatte offensichtlich mit keinem einzigen Gedankenstrahl die Köpfe jener Männer getroffen, die sich berufen fühlten, maßgebende Direktiven zu erlassen. Man würde auch annehmen, Person und Leistung K e r s c h e n s t e i n e r s hätten wirksamer und beweglicher eingegriffen und davor bewahrt, alt Überkommenes kritiklos weiterzutun und weiterzudenken. Da sich der Lehrplan 'stilecht' an die schematische Stufenfolge hält, erübrigt es sich, breiter darauf einzugehen.

Beim ersten Eindruck spricht Verständnis für den Eigenwert des Kindes aus der "Lehrordnung für die Deutschen Schulen des Kreises S c h w a b e n und N e u b u r g"⁵⁹⁾ Damit erreicht werden kann, die Kinder zu befähigen, Gehörtes und Gelesenes richtig zu verstehen und die Sprache selbst gewandt und sicher zu gebrauchen, greift der Sprachunterricht in den gesamten übrigen Unterricht hinein und wächst aus ihm heraus. Sprecherziehung ist Prinzip für alle Fächer. "Die Aufgabe der Aufsatzlehre im besonderen ist es, die Kinder zu befähigen, sprachrichtige Aufsätze über solche Themata anzufertigen, welche ihrem Lebenskreise entnommen"⁺ oder ihnen durch vorgängigen Unterricht nahegelegt sind. Die Bearbeitung von Aufsätzen, welche mit der Aufgabe des Gesamtunterrichts nicht im Einklang stehen, oder bei den Kindern Empfindungen und Gefühle voraussetzen, die sie gemäß ihres Alters nicht

58) a.o.O. S.76

59) "Lehrordnung für die Deutschen Schulen des Kreises Schwaben und Neuburg," Augsburg, Schwäbische permanente Schulausstellung 1898

haben können, muß ausgeschlossen bleiben." 60) Die Abkehr von der Herrschaft der Grammatik und die Hinwendung zu einer natürlichen Entfaltung der Sprache läßt sich durch vorgenannten Auszug aus der Lehrordnung belegen. Daß das beschrittene Lehrverfahren zur Durchführung dieser Zielvorstellung kaum glücklich und folgerichtig war, können wir heute infolge unserer psychologischen Kenntnisse sagen. Denn ~~von~~ der Mittelklasse ~~ab~~pfllegt der Aufsatzunterricht laut Vorschrift "das Gelesene, nachdem es besprochen und mündlich wiedergegeben worden ist, bei geschlossenem Buche niederzuschreiben und zweckmäßig durchgearbeiteten Stoff aus der Erd-, Vaterlands- und Naturkunde zu Aufsatzübungen zu benutzen; außerdem sind vorerzählte einfache Geschichten und Fabeln, die nicht im Lesebuche enthalten sind, und kleine Briefe aus dem Lebenskreis der Kinder zu bearbeiten...." "Nachbildung ist veränderte Darstellung.... Beachtung von Briefen und Geschäftsaufsätzen." 61) Den Lebenskreis der Kinder setzte man gleich mit Schulwirklichkeit und deshalb nahm man das nicht herein, was das Kind zum mindesten in gleicher Eindringlichkeit wie die Schule bewegt, sein alltägliches Leben in Familie und Umwelt, sein Verhältnis zu Spiel und Natur. Die psychologische Nähe oder Ferne des Stoffes (d.h. was in enger Beziehung zum Ich des Kindes steht) als erstes Hilfsprinzip für einen kindgemäßen erfolgreichen Aufsatzunterricht konnte natürlich aus dieser Auffassung heraus nicht akut sein.

Ähnlich wie im niederbayerischen Kreis wird der Aufsatzunterricht auch im Kreis O b e r f a n k e n 62) 'gehandhabt.' Ganz eindeutig läßt sich aus der Verfügung für Oberfranken die rationalistische Sprachauffassung lesen, die die Denkweise weiter pädagogischer Kreise

60) a.o.O. S. 42

61) a.o.O. S. 22

62) "Verordnungen und Entschlüsse für den Unterrichtsbetrieb in den deutschen Schulen des Kgl. bayr. Regierungsbezirkes Oberfranken. Zum Gebrauch für Schulbehörden und Lehrer systematisch zusammengestellt v. J.A. Seyfferth." Hof, R. Lion, 1893

beherrscht. Beim Abschnitt "Aufsatz" wird auf die Erklärungen zur Sprachlehre (grammatische Übungen) verwiesen. Nur ein spärlicher Zusatz erörtert, daß der Aufsatzunterricht vorzugsweise mit Fragen arbeitet, auch einfache Briefe mit Berücksichtigung der äußeren Form, geschrieben werden müssen. Da die uneingeschränkte Einseitigkeit - wie sie in den Ausführungen über die alte Aufsatzschule Seite 5-9 dargelegt wurde - in keinem Punkt in der Schulordnung von Oberfranken verlassen wird, kann hier von eingehender Behandlung abgesehen werden.

Nicht bloß im Wortlaut sondern auch sinngemäß und aus der gleichen geistigen Gesamthaltung wird in der "Schul- und Lehrordnung für O b e r p f a l z und R e g e n s b u r g"^e dasselbe bezüglich des Aufsatzunterrichts verfügt: Es handelt sich wesentlich um Reproduktion beim Aufsatz, nicht um Hervorbringen eigener und neuer Gedanken. "In der Mittelklasse können schon Reproduktionen von 5 - 10 inhaltlich zusammenhängenden, einfachen erweiterten Sätzen erzählenden oder beschreibenden Inhalts verlangt werden. Auf der Oberstufe bildet in der Regel das Lesebuch die Grundlage." ⁶⁴⁾ Der bestimmende Einfluß des Lehrers und die dominierende Rolle der Nachahmung bei dieser Unterrichtsweise läßt sprachliche Bildung im eigentlichen Sinne nicht wachsen. Arbeitsanreize für selbsttätiges kindliches Sprachgestalten werden nicht gestellt. Das Kind vermag allenfalls aus einer passiven in eine spontane Rezeptivität zu gelangen.

Ganz streng nach einem Stufenschema müssen auch die Lehrer des Regierungsbezirkes P f a l z ⁶⁵⁾ im Aufsatzunterricht vorgehen. Hinter dem einseitig formulierten Ziel, " Befähigung des Schülers zur schriftlichen Darstellung seiner Gedanken in einfacher klarer und sprachrichtiger Form "⁶⁶⁾ steht die Auffassung, Sprache sei nur Erkenntnismittel. Fast unverständlich findet man die Stoffanweisung für die einzelnen Klassen:

63) "Schul- und Lehrordnung für die Volksschulen des Kgl. Bayer. Regierungsbezirkes Oberpfalz und von Regensburg" Regensburg, Nationale Verlagsanstalt, 1898

64) a.o.O. S. 53

65) "Die Schul- und Lehrordnung für die Volksschulen des K. Bayer. Regierungsbezirkes der Pfalz" Speyer, Gilatdone'sche Buchdruckerei 1908

66) a.o.O. S. 42

" 2.Klasse: Aufzählen von Dingen nach Ort des Vorkommens, Stoff, Teilen usw.... Sätze auf die Fragen: Was, wo, woraus ist ein Ding? Ab - und freies Aufschreiben der auswendig gelernten Stücke, sofern dieselben nicht in Reimzeilen gedruckt sind ... 3.Klasse: Im engsten Anschluß an die Heimatkunde und das Lesen, Aufschreiben von Namen der Dinge und ihrer Teile. Sätze auf die Fragen: Wie ist und was tut das Ding? Beschreibungen und Erzählungen. " ⁶⁷⁾ Von der 4. Klasse bis zur 8. Klasse werden erweiterte Beschreibungen und Erzählungen und Vergleichen verlangt nach vorheriger Besprechung des Gedankenganges, fleißige Übung im Briefschreiben und in der Fertigung von Geschäftsaufsätzen. Das Erzählen von Erlebtem wird nebenbei erwähnt. Unter dem Drucke der alten 'schulmeisterlichen' Methoden und unter dem Schattenkegel des grammatikalischen Lehrverfahrens liegen auch hier die kindlichen Sprachkräfte gebunden. Die Einengung durch Fragen schließt wohl ein unruhiges Gedankenumschweifen und eine flüchtige Betrachtung des Gegenstandes aus. Aber sie ergibt eben stereotype Reihensätze. Die selbsttätige kindliche Sprachbildung wird völlig verhindert. Die verschiedenen Darstellungstypen innerhalb der Klasse erfahren keine Rücksichtnahme. Die Einengung durch Fragen beabsichtigt nur die systematische Entwicklung des kindlichen Gedankenkreises, denkt an die Leistungssteigerung des Gedächtnisses, faßt Phantasie, Gefühl, Leben nicht in den Blickwinkel.

Beim Umschreiten des Unterrichtsfeldes " Aufsatz " um 1900 ergibt sich ohne weiteres die Tatsache einer ungesunden Überbewertung des rein Formal - Logischen. Die Lehrplanziele für den Aufsatz sind aufschlußreich genug - sie lassen uns wissen, daß die Methode in der Mehrzahl der Schulen völlig kinderfremde Wege ging. Und zwar beschränkten die Lehrer diese Wege festen Schrittes, wo wir Heutigen über die Absonderlichkeiten bedauerlich die Achseln zucken. Der Großteil der Theoretiker und Praktiker ließ sich auch nicht irre machen durch die guten, vorwärts führenden Gedanken, die in der Kunsterziehungsbewegung zur Aussprache kamen.

Dieser Sachverhalt stellt uns vor die Frage, in welchem theoretischen Gedankenbereich bzw. in welchen Gedankenbereichen die Lehrer des damaligen Zeit heimisch waren. Davon soll nun die Rede sein.

II. Die Auffassungen vom Wesen der Sprache als Modifikation =====

der unterrichtlichen Gestaltung. =====

Sprache und Sprachbetrachtung sind zu allen Zeiten beredter Niederschlag des Zeitbewußtseins, des allgemein herrschenden Lebensgefühls und der geistig-kulturellen Strömungen. Mit Recht kann von einem direkten Zusammennang zwischen Weltbild, Sprachtheorie und Sprachbildung die Rede sein. Von diesem Ansatzpunkt aus entwickelt sich die Problematik unseres Gegenstandes. Dabei läßt es sich nicht umgehen, einen Jahrhunderte überspringenden Schritt zu tun, und bei der Epoche der Aufklärung die Betrachtung zu beginnen.

1. Die rationale Sprachauffassung

Hatte die Reformationszeit der Sprache eine religiöse Weihe verliehen - durch die Auffassung, in der Hl.Schrift offenbart sich uns das Wort Gottes - so trieb die ratio der Aufklärungszeit einen Keil in diese Auffassung. Das stolze Bewußtwerden des Menschen dieser Zeit als eine sich freigestaltende, vernunftbegabte Persönlichkeit löste das Bild des Menschen von den überirdischen Mächten, erkannte dem Licht des Verstandes eine übergroße Bedeutung zu. "Im Anfang war alles beisammen, dann kam der Verstand und schuf Ordnung". Das Wort Anaxagoras' gibt charakteristisch die Geisteswendung an. Das große Vertrauen auf die Kraft des menschlichen Verstandes nährte die Zuversicht, der Mensch vermöge allein infolge seiner Vernunftgabe, eine gute, fortschrittliche Lebensbewältigung. Der rationalistische Mensch entwirft sein eigenes Weltbild. Er sieht die Welt als ein Gefüge, das nach streng gesetzmäßigen und erklärbaren Relationen zusammenhält und in sich selbst abläuft wie ein aufgezoogenes Uhrwerk. Daß dabei das Nichterklärbare, Mystische, Wunderbare, in das Reich des Aberglaubens abgeschoben wird, ergibt sich als Konsequenz des an der Mathematik und der Mechanik orientierten Verstandes. Sämtliche Einzelwissenschaften sehen in der Mathematik, bzw. in den Naturwissenschaften ihr Vorbild. Die

Philosophie schwenkt in eine rein rationale Richtung um. (Chr. Wolff und Thomasius) Der Religion nimmt man die letzte Dimension, verkürzt sie auf rein natürliche Belange und will sie als Moral verstanden wissen. Ganz natürlich erklärt man auch die Geschichte. Konsequente Aufklärer setzen einen naturhaften Urzustand an den Anfang der Geschichte und 'übersehen' den Schöpfungsbericht. Aus der übergeordneten Problemstellung, aus der Frage nach dem Wesen des Menschen und den Gesetzen von Bildung und Entwicklung zweigt sich die sprachphilosophische Frage nach dem Wesen der Sprache ab. Wie es der rationalistischen Zeit entspricht stellt man die Sprache durchaus in den Dienst des Verstandes. Sprache ist Instrument der Verstandestätigkeit. Aus dieser Überzeugung erklärt sich die Erscheinung, daß sich die sprachphilosophischen Untersuchungen mit ziemlicher Ausschließlichkeit nur des e i n e n Verhältnisses zwischen Sprechen und Denken annehmen. Es erwacht allenthalben das Bestreben, Sprache korrekt zu betreiben, das Dichten zu lehren und zu erlernen. (Meistersinger von Nürnberg - Hans Sachs, Beckmesser) Die Sprachregelung setzt ein ; Hauptvertreter ist J. Chr. G o t t s c h e d . Bezeichnend für diese Zeit ist die Bereicherung des Büchermarktes durch Wörterbücher. (C a m p e , G r i m m)

Die Einengung der Erkenntnisgewinnung auf das tatsächlich Gegebene, auf das "Positive" - deshalb lautet eine zweite Bezeichnung: positivistische Sprachauffassung - hat den Umstand zur Folge, daß man die Bestimmung des Wesens der Sprache aus der des Denkens gewinnt. " Als Sprache ist die Bedeutung das Materielle, die Wurzel, die Beziehung das Formelle, die an der Wurzel vorgenommene Veränderung." ⁶⁸⁾ Die Sprachforscher jener Zeit legten die Einheit von Gegenstand und Wort nicht mehr in den göttlichen Ursprung. Das Wort ist nicht Bild der Idee, es ist zugehörig zum Reich der sinnlichen Sphäre. Das Wort erleichtert und vermittelt

68) A. Schleicher: "Linguistische Untersuchungen" Bonn, 1848 S. 63

lediglich das Denken. Die Sprache ist so herausgebrochen aus dem geistigen Gesamtgefüge. Das Spannungsmoment, das der Sprache innewohnt durch das Verhältnis von Inhalt und Form, besitzt durch die Verdinglichung der Sprache im Rationalismus keinerlei Bedeutung und Schwierigkeit mehr.

Mit dem Wandel der Sprachauffassung vollzieht sich ein Wandel in der Methode. Die Sprachforschung nimmt ihren Untersuchungsweg am Vorbild der Naturwissenschaft. Anatomisches Zergliedern der Sprachkörper und das Einordnen des Sprachmaterials in einen allgemein gültigen Systemzusammenhang macht die Sprachforschung aus. " Ehe man ein Wort in zwei Sprachen für identisch zu erklären berechtigt ist, muß man es in beiden grammatisch genau zu analysieren, gleichsam anatomisch zu behandeln verstehen." ⁶⁹⁾ Das Durchsichtigmachen, das Erklären des formalen Beziehungsgefüges der Sprache steht im Mittelpunkt, ist Anfang und Ziel dieses Forschungszweiges.

Auch die jungen Volksschulen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts nährten sich von diesem Geist. Eine charakteristische Belegstelle für die allgemein herrschende, heute seltsam anmutende Mechanisierung des Unterrichts - 'geschäfts' findet sich im " Plan der neuen Schuleinrichtung in Baiern von 1770 " ⁷⁰⁾ Im dritten Hauptstück " worinn der Vorzug der verbesserten und neu eingerichteten Lehrart " erläutert wird, heißt es: " Nach der alten Lehrart lernte man gar viele Dinge nicht nach den ächten Regeln ... Meistenteils hatte man gar keine Regeln, und deßwegen trift man auch so verschiedene Schreibarten als Schriften an. Bey der neuen Lehrart hingegen hat man I. durchgehends gute, und II. richtige Regeln, die sich in der Wesenheit und Natur der Sachen selbst gründen... IV. Man lehret systematisch und zusammenhangend . V. Man lehret endlich gleichförmig im ganzen Lande." ⁷¹⁾ Die autorisierte Kundgabe über die

69) a.o.O. S. 26

70) "Plan der neuen Schuleinrichtung in Baiern 1770"
Hrsg.v. A.Bock, München, Carl Schnell, 1916 (Pädagogische Quellenschriften, 1.Heft)

71) a.o.O. S. 17

Art und Weise der Lehrmethode wurde weithin vernommen und fleißig befolgt. Aus einer ehrlichen Grundüberzeugung heraus, die Schüler durch ein eingehendes logisches Sprachverständnis zum vollkommenen Gebrauch der Muttersprache zu befähigen, wurde eine Art analytischer Betrieb der Grammatik durchgeführt. Durch Nachahmung, korrekte Übung und schematisches Vorwärtsführen von Stufe zu Stufe sah man den geeignetsten Weg von anfänglich kleinen Schriftstücken zu umfangreicheren und 'selbständigen' schriftlichen Aufgaben zu gelangen. Denn man baute auf die Voraussetzung, daß das Sprachverständnis in seiner einfachsten Weise aus der Assoziation von Schalleindrücken des Wortes mit einem schon im Bewußtsein vorhandenen Wahrnehmungsinhalt entsteht. Mit der wachsenden Auffassungsfähigkeit und parallel mit der genaueren Differenzierung des Wahrgenommenen entwickelt sich die Sprache durch Nachahmung zur eigenen Form. Für den Sprachunterricht ergibt sich demnach die Aufgabe, erworbene Worte und Begriffe nach ihrer formalen und logischen Seite hin zu betrachten und zueinander in Beziehung zu setzen. Die materiale Seite der Begriffe wurde abgetrennt.

Wie wir heute wissen, liegt hier ein verhängnisvoller Irrtum. Der sprachliche Einzelausdruck ist niemals pure Nachahmung, ist nicht einfache Reproduktion von sprachlichen Einzelheiten. (Das reine Nachsagen wird hier eingeklammert.) Sprachgebilde verknüpfen sich nicht einfach assoziativ miteinander zu einer Wortnachbildung. Jeder Sprachgebrauch wurzelt in einem akthaften, ursprünglichen (schöpferischen) Prozeß. Eine subjektive Formgebung muß stattfinden durch Auswählen und Begrenzen einer bestimmten sprachlichen Bezeichnung aus dem Bewußtseinsstrom. Die subjektive und objektive Funktion der Sprache als wechselseitige Durchdringung ermöglicht erst den sprachlichen Bildungsprozeß. Der alte Aufsatz konnte dieser Einsicht nicht gerecht werden. Der Hauptgrund für den unbefriedigenden Aufsatzerfolg im Verhältnis zu Kraft- und Zeitaufwand ist in der Nichtbeachtung dieser Beziehung zu suchen. Der Zusammenhang zwischen Sprachform

und Sprachinhalt darf aus dieser Erkenntnis heraus nicht mehr als ein Verhältnis zwischen zwei selbständig und gleicherweise im Bewußtsein zu findenden Faktoren angenommen werden, vielleicht so, daß zu der Vorstellung der sprachliche Ausdruck als äußerer Faktor hinzutrete. Eine Scheidung zwischen Sprachinhalt und Sprachform entspricht der Geisteshaltung des Rationalismus. Und diese Denkweise lebt heute noch überall dort, wo zwischen Stoff und Form im Aufsatzunterricht getrennt wird. Zweifellos tat für die Stabilisierung der Auffassung, Sprachvermögen wachse durch Nachahmung, eine mehr äußere wirtschaftliche Tatsache das Ihre: Der Buchdruck befließigte sich, Büchlein in den Umlauf zu setzen " darinnen gelernt wird, wie man Sendebriefe förmlich schreiben und einem jeglichen seinen gebürlichen Titel geben sol." 72)

Den mechanisch-logischen Sprachbetrieb in den Schulen zu bestärken, gelang Ferdinand Becker und Raimund Wurst.⁷³⁾ In diesen Darlegungen spiegelt sich eine unglaubliche Verkehrung des natürlichen Unterrichtsganges. Die vorgeschlagene Methode faßt den einen Zweck ins Auge, für die Vermittlung des logischen Sprachverständnisses zu sorgen. F.Becker ging von der irrtümlichen Annahme aus, daß das Kind schon mit der 'fertigen' Sprache zur Schule kommt und durch die grammatikalische Unterweisung zum vollständigen Verständnis gelange. Da sich für ihn aber Grammatik und Logik decken, bleibt keine andere methodische Wahl. Die praktische Verwirklichung dieses Gedankengutes besorgte R.Wurst mit seiner "Sprachdenklehre." Obwohl sich Gegenstimmen erhoben und bezüglich des Sprachunterrichts von einem praktischen Mißgriff redeten (Rudolf v. Raumer, Ohlert), obwohl in der organischen Sprachauffassung eine Gegenströmung ansetzte (W.v. Humboldt, R. Hildebrandt), änderte sich nichts am Grundcharakter des Sprachunterrichts in weiten Kreisen der Volks-

72) J.Prestel: "Deutschunterricht und deutsche Bildung" in "Handbuch der Erziehungswissenschaft" IV.Teil, 2.Band, München, Pustet 1932, S294

73) F.Becker: "Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache" Reutlingen 1833,

F.Becker: " Theoretisch-praktisches Handbuch zu elementarer Denk- und Stilübung," Reutlingen 1840,

F.Becker-R.Wurst: "Praktische Sprachdenklehre", 1836

schule. Ein Beweis für die so gehandhabte Praxis bis weit über die Jahrhundertwende liegt in der Tatsache, daß die Lehrpläne größtenteils ihre Ziele an diesen theoretischen Grundlagen ausrichteten und der Inhalt vieler Methodikbücher - wie schon aufgezeigt - die rationale Sprachauffassung widerspiegeln. Die Unzulänglichkeit und Unnatürlichkeit der grammatikalischen Methode steht außer Zweifel, wenn man die Ergebnisse mehrerer Umfragen ernst nimmt, die Pädagogen (M.L o s i e n , O.K o s o g , und O. G a n z m a n n) an die Schulkinder richteten. Unter den "Lieblingssfächern" steht der Sprachunterricht an letzter Stelle.

Kurz erwähnt sei noch, daß das rationalistische Gedankengut von oben herab, von der Höheren Schule, auf die Volksschule **Einfluß** gewann . Die erkenntnismäßige Abhandlung in der streng wissenschaftlichen Sprachform war fast das ausschließliche Ziel des Aufsatzunterrichtes. Eine Bestandaufnahme der einschlägigen Fachliteratur läßt keinen Irrtum darüber aufkommen, daß die Sachlage, den Aufsatz - unterricht betreffend, auf der Höheren Schule genau so unerfreulich ist wie in der Volksschule. Der Aufsatzbetrieb wird mechanisch-logisch aufgezogen und läuft nach dem selben Modus ab. Man kann sagen, daß die rationale Denkweise als tragende Grundlage bis über das 1.Jahrzehnt der Jahrhundert-schwelle im Aufsatzunterricht wirksam war. 74)

Zur Vergrößerung der Streuungsbreite rationaler Auffassung unter den Volksschullehrern trugen zweifellos auch die Lehrerseminare bei, die in der ersten Hälfte des 19.Jahrhunderts einen Aufschwung erlebten. Wenn sie nicht direkt fühlbar angekränkt waren in ihrem Geist, so wirkten sie doch indirekt einer 'Infizierung' vor, indem sie Bildungsinteresse und Leistungsbewußtsein unter den künftigen Schulmeistern weckten. Es käme - ja einer Unnatürlichkeit gleich, würden sich gerade diese Berufsgattung gegen die allseits spürbaren Tendenzen von vornherein abschließen. Besonders

74) J.Schober: "Die Grundlehren des Denkens im Dienste des deutschen Aufsatzes" 3.Aufl. Aschaffenburg, Krebs'sche Buch-
hdlg. 1901

G.H. eide: "Die Technik des deutschen Aufsatzes" München,
Kellerer's Buchhandlung 1908

J.Naumann: "Theoretisch-praktische Anleitung zur Besprechung
und Abfassung deutscher Aufsätze in Regeln u.Beispielen"
Leipzig, Teubner, 1903 etc.

weit über seine Seminartätigkeit hinaus wirkte Adolf D i e s t e r w e g in dieser Richtung, dessen pädagogische Niederschläge deutlich im aufklärerischen Geist verwurzelt sind. Er war viel gelesener Berater für Lehrer, wirkte zeitlich nachhaltend.

2. Die psychologisch orientierte Sprachtheorie.

Die grammatikalische Art der Sprachbildung fußte auf der rationalen Sprachauffassung, einer Anschauungsweise der Sprachphilosophie. Als schwache Reaktion gegen diese Denkweise wandte sich eine Geisteshaltung, die psychologisch fundiert war. Daß sich aber der aufkeimende Wissenszweig der Psychologie in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts keineswegs aus der Umklammerung des rationalen Zeitgeistes frei machen konnte, verrät sich in dem lediglich etwas verschobenen Standpunkt, der aber keine wesentliche Abkehr von den Prinzipien des Sprachunterrichts bedeutete.

Unter dem Aspekt der Assoziationspsychologie glaubte man einen gültigen und geeigneten Schlüssel zum Verständnis der geistigen Entwicklung des Kindes zu besitzen. Man nahm die Voraussetzung, die Vorstellungen sind die psychischen Elemente der Sprache und die Sprachlaute die physischen. Sprache vollzieht sich im Zusammenwirken beider Elemente, in der Verknüpfung von Laut und Bedeutung. Die Entstehung von Vorstellungen läßt sich als psychische Nachwirkung von Schalleindrücken, von Gehörtem und Gesprochenem, von sinnlicher Anschauung erklären. Die Beschaffenheit des Bewußtseins - hier ist besonders die Enge des Bewußtseins gemeint - besorgt die Verknüpfung der stattgefundenen Vorstellungen zu Assoziationsreihen. Im Unbewußten bleiben die Vorstellungsgruppen, die gleichsam einen latenten Sprachschatz umschließen. In der Funktion des Geistes wird eine umständliche, aber kausal bedingte Reaktion auf äußere Einflüsse, Sinnesreize, gesehen.

Alles Sprechen beruht nun in der Gliederung der Vorstellungsgruppen. Diese Erkenntnis bestimmte den methodischen Weg der Pädagogen, die ihren Deutschunterricht psychologisch fundierten: Der Sachstoff muß die Gesamtvorstellungen

anbieten, wenn Sprechen überhaupt zustande kommen sollte. Der enge Anschluß an die Sache, den Realstoff, und der Ausgangspunkt von der Sache wird zwangsläufig durch diese Überlegung bedingt. Die Flexionsformen zum Beispiel dürfen nicht als bloße Formen behandelt werden. Die Worte, an denen dies geübt wird, müssen Teile aus einem Vorstellungskomplex sein und zu diesem beziehungsfähig sein. Die Übung darf sich also nur an einem bereits behandelten Geschichts-, Erdkunde - oder Lesestoff anschließen. Aus jedem Sachgebiet erwachsen im Kinde andersartige Vorstellungsgruppen; deshalb erhebt sich für den gründlichen Sprachunterricht die Notwendigkeit, seine stofflichen Grundlagen gleichmäßig den verschiedenen Sachgebieten zu entnehmen, wenn er einer einseitigen Entwicklung von Denken und Sprechen entgegen will. (Didaktischer Materialismus) Mit und an der Sache sollen die sprachlich richtigen Formen gelernt werden." Zum sprachlichen Ausdruck seiner Gedanken genügt es also nicht, daß die betreffenden Gedankeninhalte in der Seele vorhanden und mit den Worten verknüpft sind, sondern dieselben müssen in feste Reihen und Verschmelzungen geordnet sein und sich von jedem assoziierten Gliede aus schnell und sicher reproduzieren lassen. Gedankeninhalte von dieser Beschaffenheit erwirbt man sich aber nur, wenn man sein Interesse [Einfluß H e r b a r t s] längere Zeit einem bestimmten Vorstellungskreise zuwendet." 75)

Mehr oder weniger bewußt steht Pestalozzi mit seinen Anschauungs- und Denkübungen auf dieser psychologischen Grundlage. Seine methodische Hauptschrift: "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" (1801) legt davon Zeugnis ab, ebenso die 1804/1808 verfaßte Schrift: "Über den Sinn des Gehörs in Hinsicht auf Menschenbildung durch Ton und Sprache."

An der psychologische ausgerichteten Strömung steckten die Pädagogen ihre schulischen Wegweiser fast unverändert bis über die Jahrhundertschwelle ab. Gewissermaßen als Leuchtturm auf dieser Route kann von J.F. H e r b a r t gesprochen werden. Obwohl in seiner geistigen

75) O. Rade: "Die psychologischen Grundzüge in der Muttersprache". Zschoppau, Raschke 1880, S. 28

Grundhaltung eine metaphysische Ausrichtung zutage tritt, ist sein philosophisches und psychologisches Denken durchwegs mit mechanistisch-rationalen Anschauungen behaftet. Die Grundbegriffe seiner Psychologie lassen sich auf wenige Elemente zurück-führen. Die Vorstellungen und das Assoziationsprinzip erklären fast alles seelische Leben. Die Unterschiedlichkeit der Vorstellungen (klare, unschaffe, sich hemmende, ausgedehnte) wird mit Analogien aus dem Bereich der Mechanik erklärt. Für H_{er}bart gibt es kein selbstständiges Begehrungsvermögen, "das Wollen wurzelt im Gedankenkreis." Um nun die charakterliche Erziehung zu gewährleisten führt er das Interesse in seine Theorie ein. Er bezeichnet als Interesse die mobilisierende Kraft zwischen Vorstellung und Willen. In rein stofflicher Hinsicht möchte er den Unterricht nach Fähigkeit und Bedürfnis der Zöglinge bestimmt wissen. Mit Nachdruck verlangt Herbart für die Kinder gute, interessante Erzählungen, die reich an Begebenheiten, Verhältnissen und Charakteren sein müssen. Da von solchen vereinzelt Darbietungen keine nachdrückliche Verschmelzung zu erwarten ist, müssen solche Geschichten oft und in großen Zusammenhängen geboten werden. Z i l l e r hat diese Idee weiter geführt und die Reihe der erziehenden Erzählstoffe fixiert. (Märchen - Robienson - Sagen) Herbart's Schule (W i l l m a n n , R e i n und W e i g l) hat dann Lesebücher mit einheitlichen Stoffen im Gegensatz zu den enzyklopädischen Lesebüchern geschaffen. Aus dieser Maßnahme zog der Aufsatzunterricht große Nutzenanwendung. In der schriftlichen Skizzierung der sittlichen Hauptgedanken aus dem Lesestoff war eine Möglichkeit gegeben, den Denkgesetzen Rechnung zu tragen und nach psychologischen Überlegungen einen guten unterrichtlichen und erzieherischen Erfolg zu gewährleisten.

Besonders die höhere Schule praktizierte den literarischen und philosophischen Aufsatz in weit verbreitetem Maße. (Nach dem von Aphtonius zu Antiochien 300 v.Chr. erfundenen Chrieform!) In sehr viel anspruchloseren Ausführungen verwirklicht auch die Volksschule den Gedanken und das Prinzip der Konzentration. Das heißt, durch die intellektuelle Leistung, die im Aufsatz vollzogen wird durch

Einordnen und Verknüpfen des schon vorher behandelten Gedankengutes aus dem Lese- später Realstoff, wird infolge des Vorstellungsmechanismus neben einem Zuwachs an muttersprachlicher Kenntnis eine erzieherisch positive Beeinflussung erwartet. Die Saat Herbart'scher Gedankengänge vielfach auf und schlug starke, lebenskräftige Wurzeln in den Schulen. Eine ideehafte Erfassung der psychologischen Thesen geschieht auch in den Lehrplänen.

Die Uneinigkeit, ob den sogenannten Realien eine selbständige Stellung im Lehrplan der Volksschule zukomme oder nicht, wird durch die Preussische Regulative vom Jahr 1854 geschlichtet. Denn sie entscheidet, daß die Realstoffe nur in und mit dem Sprachunterricht zu behandeln sind. Der Einfluß der herrschenden psychologischen Auffassung wird klar ersichtlich.

Am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts setzten in der Öffentlichkeit wirkende Pädagogen ihre Bemühungen erneut dafür ein, den Aufsatz auf den sicheren und reichen Boden des Sachunterrichts zu stellen unter Zugrundelegung der psychologischen Erkenntnisse. 76)

Was aber bedeutet die psychologische Fundierung für die Sprache und den Sprachunterricht? Sprache wird als ein Prozeß von assoziativen (verknüpfenden) und komplikativen (verschmelzenden) Verbindungen psychischer Elemente gesehen. Die rein geistigen Vorgänge sucht man auf physiologische Erscheinungen zurückzuführen. Genau wie die rationale Sprachauffassung legt die psychologische Erklärungsweise die Sprache außerhalb der geistigen Sphäre. " Das Wesen der vorgeschlagenen Methode besteht darin, daß der zu möglicher Anschaulichkeit erhobenen Bearbeitung sachlicher Stoffe Sprachübungen zur Seite gehen ... daß sie zunächst der Welt der Dinge in einem analytischen Akte sich bemächtigt, dann aber aus dem so gewonnen Vorstellungsmassen ein festgefügt, allseitig verflochtenes geistiges

76) W. Dörpfeld: " Grundlinien einer Theorie des Lehrplans zunächst für Volks- und Mittelschulen " Gütersloh, C. Bertelsmann, 1873

G. Stettner: " Zur Lehrplanfrage " Stuttgart, A. Bonz, 1903

E. v. Sallwürk: " Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts " Langensalza, Beyer u. Söhne, 1905

Besitztum zu gestalten habe."⁷⁷⁾ Ein Vergleich der beiden Auffassungen vom Wesen der Sprache (rationale und psychologisch fundierte Auffassung) fällt in Hinsicht auf die organische Auffassung - die im folgenden abgehandelt wird - nicht günstig aus. Die Vertreter aus den zwei Lagern glaubten in ihren Theorien und in der Auswirkung dieser Theorien unvereinbare Gegensätze zu liefern. Beiden liegt jedoch ein Formalismus zugrunde. Die rationale Sprachauffassung bedingt den logischen Formalismus, wobei festzuhalten ist, daß der hier als gedankliches Fundament dienende Begriff logos die Aufbaugesetzlichkeiten der Erkenntnisphäre umschließt - darüber hinaus auch die gesamte kulturelle Wertskala ergreift. (Wirkungen auf das allgemeine Bildungsziel.) Die Neubegründung des Wesens der Sprache durch die Psychologie hat einen methodischen Formalismus im Gefolge. Denn der hier zugrunde liegende Begriff Psyche meint die Aufbaugesetzlichkeiten des individuellen Seelenlebens. Die im Anschluß an die seelischen Gesetzmäßigkeiten ausgebauten methodischen Formalstufen (die Leistung der Herbartianer: Z i l l e r , R e i n , F r i c k , S t o y) tragen den Keim der Erstarrung in sich. Der optimistische Glaube an die Erfolge des Intellektualismus fördert den mechanistischen Wissensbetrieb, visiert ein utilitaristisches Bildungsziel an.

Daß sich die beiden Grundüberzeugungen vom logischen und methodischen Formalismus fast zu einem kontradiktorischen Verhältnis zuspitzten und sich in den allgemein herrschenden pädagogischen Bewegungen konfrontierten, soll hier nur am Rande erwähnt werden, da es im Rahmen dieser Arbeit nur indirekt von Belang ist. (Streit um Formalbildung oder Materialbildung)

Die Praktiker des logischen Formalismus nannten sich Vertreter der bewußten Spracherlernung. Für sie gehörten Grammatik und analytisches Verfahren unzertrennbar zusammen. Bei den Anhängern der psychologisch fundierten Sprachauffassung - die Grammatik hat hier eine dienende Stellung im Sachunterricht inne - spricht man von den Vertretern der unbewußten Spracherlernung. Sie folgen im Unterrichtsgang der synthetischen Methode, schließen an die Erfahrung an und bauen das Ganze

⁷⁷⁾E.v.Sallwürk: "Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts" Langensalza, Beyer u.Söhne, 1905, S.23

nach vollzogener Analyse aus den Elementen synthetisch wieder auf.

3. Die organische Sprachauffassung.

Die wesentlichen Ansatzpunkte für eine geistige Haltung, die die organische Sprachauffassung repräsentiert, liegen im Zeitgeist. Es ist eine historische Tatsache, daß aus der gleichen Ebene eines herrschenden Zeitgeistes sich meist grundsätzlich verschiedene Geistesströmungen herausheben. Gerade dann, wenn die Vielfältigkeit gedanklicher Möglichkeit innerhalb des gleichen Zeitraums realisiert wird, tritt eine Polarität der Geistespositionen offen zutage.

So wird zum Beispiel der rational - mechanistische Geist der Aufklärungsepoche die erste Voraussetzung für die Entwicklung der organischen Sprachauffassung. Die Einengung auf einseitigen Verstandeskult bewegte die Gegenkräfte, die sich bemühten, das Wesen der Dinge ganz, d.h. aus der Mitte eines Sinnzusammenhanges zu verstehen und zu erklären. In H e r d e r zeigt sich nun das andere Janusgesicht der Zeit. Mit ihm beginnt ein epochaler Umbruch, von der aufgeklärten Zeitströmung zu Sturm und Drang, Klassik und Idealismus. In intuitiver Genialität faßt er das Wesen der Sprache im Gegensatz ^{zu der} bis dahin gültigen Auffassung - Sprache sei ein total rationalisierbares Verständigungsmittel - aus der organischen Einheit von Erleben und Gemüt, als Ausdruck der Teilhabe des Ich an der Welt. Die Sprache ist lebendiger Einklang von Laut und Bedeutung, von Sinnlichem und Geistigem. Die Grenzen rein stofflicher Sprachbetrachtung sind somit gesprengt. Die Sprache als etwas spezifisch Menschliches ist eingebettet in die leiblich - geistige Ganzheit des Menschen. Die Sprache " atmet am stärksten anthropologischen Erdgeruch." (nach H e l l p a c h [†])

Bei der Herder'schen Auffassung vom Wesen der Sprache kann es nicht der empirischen Psychologie überlassen bleiben, Sprache als Produkt eines psychophysischen Wechselspiels zu erklären. Die Ausschau nach dem Wesen der Sprache vertieft sich hier um den entwicklungspsychologischen Aspekt und erhöht sich, indem sie die Blickrichtung einer übergreifenden Sinn-einheit zuwendet.

+) Aus: St. Hall: "Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik" Altenburg, Bode, 1902, S. 427

W.v. H u m b o l d t führt die Gedankengänge von Herder weiter. Er gelangte aber über die von Herder vertretene Ansicht noch hinaus, " nach der die verschiedenen Sprachen nur dieselbe Masse der unabhängig von ihnen vorhandenen Gegenstände und Begriffe mit anderen Lauten bezeichnen. Dagegen steht hier - bei Humboldt - die Einsicht, daß die ganze Art der subjektiven Wahrnehmung die Bildung und den Gebrauch der Sprachen bestimmt, daß also die Verschiedenheit der Sprachen nicht nur eine Verschiedenheit von Schällen, sondern eine solche der Weltansichten ist."⁷⁸⁾ Herder und Humboldt haben der rein äußeren Sprachform die innere Sprachform entgegengesetzt. In der rationalen Sprachtheorie wird der Begriff der inneren Sprachform mit der der äußeren identifiziert durch die psychologische Erklärungsweise vom Prozeß der Vorstellungsveränderungen. Das innere Sinngefüge der Sprache, die Sprachbedeutung, geht in der Lautform auf. Die innere Sprachform " bestimmt sich vielmehr nach der Art der Intensität, mit der sich in einer Sprache die geheimnisvolle Synthese zwischen dem Laut und dem Gedanken vollzogen hat.... Die Sprache erinnert oft, aber am meisten hier in dem tiefsten und unerklärbarsten Teile ihres Verfahrens an die Kunst. Auch der Bildhauer und Maler vermählt die Idee mit dem Stoff. Und auch seinem Werke sieht man es an, ob diese Verbindung in Innigkeit und Durchdringung dem wahren Genius in Freiheit erstrahlt, oder ob die abgesonderte Idee mühevoll und ängstlich mit dem Meißel oder dem Pinsel gleichsam abgeschrieben ist. "⁷⁹⁾ Für Humboldt ist Sprache eine eigenständige, lebendige schöpferische Leistung.

Es fügt sich glücklich, daß Rudolf H i l d e - b r a n d das geistige Erbe Herders und Humboldts übernimmt und die sprachtheoretischen Ergebnisse ummünzt zu praktischen Anweisungen für einen fruchtbaren deutschkundlichen Bildungsweg. Sein Werk: " Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt " (1867) erlebte über 20 Auflagen . In voller Gültigkeit nimmt auch der heutige Lehrer die vier Kesssätze als Leitlinien für sein Sprachstunden:

1

78) W.v.Humboldt: " Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues "(1836) Hrsg. v.H.Wette, Darmstadt, Claassen und Roether, 1949 S.373

79) a.o.O. S.377

1. "Der Sprachunterricht soll mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache, ihren Lebensgehalt voll und frisch und warm erfassen.
2. Die Lehrer des Deutschen sollten nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können.
3. Das Hauptgewicht sollte auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene.
4. Das Hochdeutsch, als Ziel des Unterrichts, sollte nicht als etwas für sich gelehrt werden, wie ein anderes Latein, sondern in engstem Anschluß an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache und Haussprache. ⁸⁰⁾

Die grundsätzliche Betonung, der Unterricht solle vom Inhalt der Sprache her, vom Gehalt oder vom Sprachgeist her zur Form, zur Wortgestalt, zum Sprachleib vordringen, kennzeichnet die organische Auffassung vom Wesen der Sprache. Nicht in abstrakter und isolierter Behandlung werden die einzelnen Worte und Sätze als Sprachkörper und Träger von logischem Ordnungssystem analysiert, sondern in der Blickwendung auf die Sinnbezogenheit der Sprache, am konkreten Sprachvollzug wird Grammatik gelehrt.

Mit dem zweiten Grundsatz berührt Hildebrand das Zentrum des Bildungsgeschehens überhaupt. Statt eines Erwerbs von Kenntnissen in rezeptiver Haltung verlangt Hildebrand ein aktives Tätigsein vom Schüler - der Lehrer übe vornehme und rechtzeitige Zurückhaltung - ein geistiges Auseinandersetzen mit der Sache. " So steht.... an Stelle der äußeren Anschauung [der Darbietung] eine innere Anschauung, wie sie sich die Seele aus eigenen Mitteln schafft, tritt eine Empfindung ich möchte fast sagen, eine Anschauung des Gemütes." ⁸¹⁾ Schließlich ergibt sich für Hildebrand von selbst: " Erst den eigenen Inhalt der Schülerseele herauszulocken und daran die Form zu bilden." ⁸²⁾ Denn durch aktiven lebendigen Sprachvollzug erleben wir im suchenden Angleichen von Denkinhalt oder emotionalen Schwingungen und Sprachbezeichnung eine innere Dynamik, die eigentätiger Schöpfung gleichkommt.

⁸⁰⁾ R.Hildebrand: " Vom deutschen Sprachunterricht " Kurzausgabe v. Dr.J.Prestel, Leipzig, J.Klinkhardt, 1940 S.8

⁸¹⁾ a.o.O. S.10

⁸²⁾ a.o.O. S.32

Mit dem immer neu geübten Selbstfinden erwächst aber dem Schüler eine weitere "Kunst", die Kunst des Beobachtens. " Mit dieser Stufe des Selbstbeobachtens ist aber ein wichtiger Fußsteig betreten, der zur Lösung ... führt." ⁸³⁾

Die hier in Betracht kommende Beziehung zwischen dem eigentümlichen Verhaftetsein der Sprache im Anschaulichen, Bildhaften und dem Darüber-hinausgehen der Sprache in die Sphäre des Sinnhaften, Geistigen deckt Hildebrand auf. Diese Beziehung stellt sich als organischer untrennbarer Zusammenhang von Sprachform und Sprachinhalt dar, als ein Jneinandersein von zwei ihrer Bedeutung nach selbständigen Faktoren. In dem Hildebrand die Sprache auf das lebendige Subjekt bezieht, ist ihm die gehörte Sprache von großer Wichtigkeit. Die Modulation von Klang und Rhythmus des Lautes nährt unsere innere Vorstellung, ermöglicht in uns besseres Nachempfinden und Einfühlen und so erschließt sich der Sinngehalt umgekehrt neu von innen heraus. Sprache als etwas Gewordenes besitzt historisches Frachtgut. Durch den organischen Anschluß an die kindliche Ausdrucksweise, an die Haussprache oder Mundart wächst der junge Mensch hinein in den Volksgeist, den die Sprache als Wesensausdruck eines Volkes kundtut.

Von diesen Überlegungen her wird der Zugang zu einer fruchtbaren, kindgemäßen Methode im Deutschunterricht eröffnet. Weil das Kind beim sprachlichen Ausdruck selbsttätig sein muß, ist eine andere Themenwahl für Aufsätze bedingt. Die Herstellung einer inneren Beziehung zum Thema ist eine naturgemäße Gegebenheit und die wichtigste Aufgabe des Lehrers, diese Grundlage ungekünstelt zu schaffen. Nicht auf das, was als objektive Leistung gewertet werden kann, soll das Augenmerk gelegt werden, sondern darauf kommt es zunächst an, daß im spontanen Bemühen um die treffendste Angleichung von Aussageinhalt und Wortgestalt die Klarheit, Schönheit und Bilderfülle der Sprache allmählich herausmodelliert wird.

Die organische Sprachauffassung hat sich im Unterricht überall dort durchgesetzt, wo an die altersmäßig bedingte Entwicklungsstufe des Schülers angeschlossen wird, wo das Akt-hafte, schöpferische Element der Sprache berücksichtigt wird,

wo das natürliche Aussagebedürfnis geweckt und nutzbar gemacht wird an Stelle des Nachsagens und Nachschreibens, wo die objektive und subjektive Seite der Sprache eingeordnet ist in das gesamte schulische Geschehen.

Die organische Sprachauffassung gibt zwar keinen erkenntnismäßigen Aufschluß über das Zustandekommen und den Ablauf des sprachlichen, akthaften, schöpferischen Prozesses selbst. Aber ist hier nicht die Nahtstelle, von der sich die Begriffe der Wissenschaft in kritischer Selbstbescheidung zurückziehen haben, weil in allem Lebendigen das Unterforschliche liegt ?

Das Gedankengut Hildebrandts hat den vertrockneten, dürren Boden aufgelockert für die Säleute, die sich in der Kunsterziehungsbewegung zusammenfanden. Aber man hätte diesem Geist mehr Durchschlagskraft wünschen mögen. Denn wie aus früheren Ausführungen ersichtlich wurde, atmeten die Lehrpläne und die Schulstuben noch die eiskalte Luft der regelsüchtigen, aufklärerischen Epoche. Daß man allenthalben Versuche unternahm, den Hildebrand'schen Grundsätzen zur Anerkennung und Verbreitung zu verhelfen, beweist eine kurze Notiz in Rein's "Enzyklopädischem Handbuch" "Die Grundsätze Hildebrands sind auf vielen Lehrerversammlungen besprochen und gebilligt worden." 84) Von 1886 bis ca. 1895 wurden über^{an} Dutzend Beispiele genannt: Halberstadt, Dresden, München, Neuwied, Fulda, Kolmar, Graz usw.

Überschauen wir in einer kurzen Zusammenfassung noch einmal die grundsätzlichen Denkweisen, die sich als Modifikation für die deutschsprachige Gestaltung um die Jahrhundertwende auswirkten:

1. Die rationale oder positivistisch-materialistische Sprachauffassung verzichtet auf metaphysische Ausrichtung. Sprache ist Mechanismus im Dienst des Intellekts. Als Unterrichtsmethoden wandten die Vertreter der bewußten Spracherlernung den analytischen Grammatikbetrieb an.

84) W.Rein: "Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik" 1.Band, Langensalza, H.Beyer, 1895, S. 979

2. Die psychologisch fundierte Sprachauffassung erklärt die Sprache als das Ergebnis psychischer Vorgänge aus Vorstellungen und Verknüpfungen, die nach genauer Gesetzmäßigkeit ablaufen. Die Vertreter dieser Auffassung setzen sich für die synthetische Methode und für die unbewußte Spracherlernung ein. Mit dem Sachunterricht sollen die geistigen Vorstellungen geliefert werden, mit und an der Sache Sprache und Sprachgesetze gelernt werden.

3. Die organische Sprachauffassung sieht die Sprache in einer zentralen Verankerung in einer zentralen Verankerung der Leib - Seele - Geist - Einheit des Menschen, stellt Sprache wieder in einen geistigen Zusammenhang, reißt die Spannung von Inhalt und Form, von Gehalt und Gestalt nicht in zwei verschiedene Elemente, sondern sieht eine untrennbare Einheit in den zwei der Bedeutung nach verschiedenen Faktoren. Der methodische Weg paßt sich weitgehend der entwicklungspsychologischen Voraussetzung im Schüler an, die innere Beziehung zum Stoff findet bei der Themawahl größte Berücksichtigung.

4. Kind und Sprache im Blickfeld der Psychologie

Der Gegenstand 'Kind' wurde psychologisch erstmals in einem umfangreichen Werk von dem Physiologen Dr. Preyer in den Mittelpunkt gerückt in seinem 1882 erschienenen Werk: "Die Seele des Kindes". Bis kurz vor die Jahrhundertwende jedoch blieb die Kinderseelenkunde im Interesse einzelner Forscher,⁸⁵⁾ die Ergebnisse auf diesem Gebiet waren ausschließlich das Werk einzelner Männer, nicht aber das Werk der damaligen Zeit. Mit den experimentellen Methoden hatte sich die Psychologie hauptsächlich den Sinnes - und Empfindungsvorgängen zugewandt und den physiologischen Randgebieten. Denn die exakte Beobachtung vermochte nicht ohne weiteres zu den typischen Lebensäußerungen, zu den Hintergründen des kindlichen Gemütslebens vorzudringen.

Langsam setzt zum Teil aus psychologischen Fachkreisen zum Teil ein Wandel ein, zum Teil im Zusammenhang mit dem Wandel im Denken überhaupt. Der Übergang von der normativen Betrachtungsweise zur individualisierenden schob die

85) Kußmaul: "Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen" 1859,

Hellwig: "Vier Temperamente bei Kindern" 1872

Hartmann: "Analyse des kindlichen Gedankenkreises" 1885

Hauptaufgabe der pädagogischen Wissenschaft vom didaktischen auf das psychologische Gebiet hinüber. Psychologen und Pädagogen warfen aus einem Bedürfnis der Zeit neue Aufgabenkreise aus der Kinderseelenkunde auf. Sie stellten die Probleme über Ausdrucksbewegungen (Schreiben und Zeichnen) , ganz besonders aber die *S p r a c h e* in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen. Teilfragen über Gedächtnisleistung und Gedächtnisversagen, über Wortbedeutung und Begriffsbildung, über Ermüdung etc. kamen auch zur Diskussion.

Kein Gebiet erfreute sich so konzentrierter Beobachtung wie die Sprache. Verschiedene Wissenschaften traten mit verschiedenen Interessen an die Erforschung der Sprache. Die Ärzte nahmen mit medizinischem Interesse die Probleme der Sprachstörungen auf, ⁸⁶⁾ die Psychologen gingen dem Werden und Wachsen der Kindersprache nach und versuchten die seelischen Vorgänge beim Sprechenlernen und beim Sprechen zu ergründen. ⁸⁷⁾ Die Pädagogen zielten mit praktischem Interesse auf die Erhellung des kindlichen Gedankenkreises, auf die Probleme der Begriffsbildung. ⁸⁸⁾ Die Sprachwissenschaftler griffen erneut die Frage nach dem Ursprung der Sprache an, und wandten ihre Aufmerksamkeit mehr der lautlichen Äußerung der Kindersprache zu. ⁸⁹⁾ Mit der Methode der Beobachtung (und zwar

⁸⁶⁾ Oltuszewski: "Abriß über die Physiologie der Sprache," 1893
Treitel: "Über Sprachstörung und Sprachentwicklung hauptsächlich auf Grund von Sprachuntersuchungen in den Berliner Kindergärten" 1892

Volkmann: "Über Aphasie im Kindesalter" 1893

Gutzmann: "Vorlesungen über die Störungen der Sprache und ihre Heilung" Vorträge für Lehrer, 1893 etc.

⁸⁷⁾ Ament: "Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde" 1898

Oltuszewski: "Die geistige und sprachliche Entwicklung des Kindes" 1891

Rzesniewski: "Zur Frage der psychischen Entwicklung der Kindersprache" 1899 etc.

⁸⁸⁾ Scheibhuber: "Der Sprachunterricht in der Volksschule nach den psychologischen Verläufe der Sprachaneignung" 1893

Ament: "Begriff und Begriffe in der Kindersprache" 1902

Meumann: "Die Sprache des Kindes" 1903 etc.

⁸⁹⁾ Wundt: "Völkerpsychologie " 1900

Mauthner: "Beiträge zu einer Kritik der Sprache" 1901

Lindner: "Aus dem Naturgarten der Kindersprache" 1898 etc.

der Beobachtung von einzelnen Kindern vom ersten Augenblick ihrer lautlichen Äußerung bis zum Stadium des Sprechens in Sätzen), mit der Methode der statistischen Erhebung über den Sprachschatz verschiedener Kinder in verschiedenen Altersstufen und mit der kombinierten Methode (Beobachtung und Statistik) leuchteten die Forscher den Sektor Sprache ab. Fast mit Leidenschaftlichkeit wird das Problem "Kinder - sprache " in den Zeitschriften abgehandelt.⁹⁰⁾

Die Beobachtungsergebnisse vom Werdegang der Sprache sind bei den einzelnen Forschern nicht einheitlich. Die Stufen der Sprachentwicklung sind von W u n d t, G u t z m a n n, A m e n t, als rein sprachliche Stufen bezeichnet worden: Schreistufe - Lallstufe - Sprechstufe. Weil andere Forscher (T r a c y, England, C o m p a y r é, Frankreich, F r e n t z e l, Deutschland) die geistig-seelischen Prozesse, wie Verknüpfungsvorgänge des Verstandes und Bewußtseins, mit in die Stufen der rein sprachlichen Äußerung herinnahmen, traf man die Unterscheidung zwischen Sprachbildung und Sprachgestaltung. Der Sprachbildung entsprechen die Tatsachen der Wortbildung und Entstehung von Wortbedeutung. Mit Sprachgestaltung meint man die Phänomene der Wortumgestaltungen und des Bedeutungswandels.

Letztlich gipfelten alle Probleme um den "Kindersprachestreit." Die Auffassung des sprachlichen Nativismus ging dahin (Compayré, Sully, Franke, Rzesniczek), daß man dem Kind eine ursprüngliche, originelle Erfindungsgabe bei der Erlernung der Sprache als angeborenes Moment zubilligte und die Bedeutung des Milieueinflusses als nebensächlich erachtete. Der sprachliche Empirismus (Wundt, Preyer, Oltuszewiski) betrachtete die Erlernung der Sprache als Nachahmungsprozeß, wobei der Umgebung die ausschlaggebende Rolle des Anlernalers zugesprochen wird.

90) Im Herbst 1903 kam ein "Archiv für Altersmundarten und Sprechsprache" von B.Otto heraus. - Der "Kongreß f.Kinderforschung und Jugendfürsorge v. 1.-4.10.1906 " befaßte sich mit dem Thema: "Haus- und Prüfungsaufsatz" (F.Schmidt) und "Sprachwissenschaft und Kinderpsychologie" (A.Dyroff) - Die "Zeitschrift für pädag.Psychologie" brachte im Zeitraum von 1903 - 1907 allein 8 Artikel zum Thema "Sprache" heraus.

Die Ansichten von "Nachahmung" oder "Ursprünglichkeit" der Kindersprache fanden Eingang in die pädagogischen Bemühungen des Sprachunterrichts. Daß daraus die Methoden bestimmt wurden, braucht nicht mehr näher bewiesen werden. Gerade der Gedanke der naiven Ursprünglichkeit wurde von den Kunsterziehern aufgegriffen. Man deklarierte " das Kind als Künstler".

Ament (Begriff und Begriffe in der Kindersprache 1902) löste im Beschreiten des goldenen Mittelweges den Streit. Er bekannte sich zur genetischen Anschauung des Sprachproblems, d.h. eine Ursprünglichkeit beim Sprachprozeß des Kindes ist zweifellos gegeben, wobei die Ursprünglichkeit mehr in einem angeborenen, instinktiven seelisch-geistigen Gesamthabitus wurzelt. Das Aufbrechen dieser Ursprünglichkeit muß vorausgegangen sein, bevor die Wortein-drücke der Umgebung als Nachahmungsanreiz wirken,

Obwohl die zahlreichen Ergebnisse der Forschungen über Sprache und Kind interessante und wissenswerte Aufschlüsse brachten, blieb der Gesamtertrag für die Pädagogik bescheiden. Die Untersuchungen standen durchwegs ohne Ausrichtung auf ein bewußtes Gesamtziel in seltsamer Unverbundenheit nebeneinander.

III. Aufsatzreform im Zusammenhang mit allgemeinen

pädagogischen Reformen

Das erste Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts zeitigte einen tiefgreifenden Umschwung in der Denkweise. Ganz allgemein richteten sich die verschiedenen Grundprinzipien reformerischer Ansätze in Theorie und Praxis (Kunsterziehungsbewegung - Erlebnispädagogik - Wandervogelbewegung - Arbeitsschulpädagogik - experimentelle Pädagogik - Sozial- und Individualpädagogik) gegen die bisher übliche "Lernschule" mit ihrem Wortunterricht. Mit dieser Bezeichnung wollten die Reformen die einseitige Pflege der intellektuellen Seite brandmarken, wollten sie Front machen gegen den Gedächtnisdrill, gegen die Passivität des Kindes, gegen die Methodengläubigkeit der Lehrer.

1. Die experimentelle Pädagogik - Der sprachliche Ausdruck als Forschungsgegenstand

Mit der Erschütterung des Methodenmonismus sah man sich vor die Frage gestellt, andere Hilfsmittel wissenschaftlicher Arbeitsweise für die Dienste der Pädagogik zu finden. Durch das glänzende Emporkommen der experimentellen Psychologie war die Blick- und Denkrichtung der Pädagogen zwangsläufig hingelenkt auf die Kulminationspunkte dieses Forschungskreises.

Die Psychologie war in den letzten Dezennien des 19. Jahrhunderts in die Laboratorien eingezogen. Leipzig wirkte mit seinem von Wilhelm Wundt 1879 gegründeten psychologischen Laboratorium wie ein Magnetfeld, das einen Strom deutscher und ausländischer Studenten in seine Kraftlinien zog. Kraepelin, Krüger, Lehmann, Lipp, Marbe, Meumann, Münsterberg gehörten zu den bekanntesten Schülern. Nach dem Vorbild Wundt's baute der Leipziger Lehrer Rudolf Schulze 1906 eine "Werkstatt der experimentellen Psychologie und Pädagogik" ⁹¹⁾ im Lehrerhause auf und konnte unter Beihilfe interessierter Mitarbeiter ein breites Arbeitsfeld auf-

91) Er veröffentlichte ein Werk: "R. Schulze, aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie und Pädagogik" Leipzig, R. Voigtländer, 1913. Ferner ist ein Niederschlag über die ausgeführten wissenschaftlichen Arbeiten festgehalten im "Dritten Jahrbuch der Zentrale des Deutschen Lehrervereins" Leipzig, A. Barth, 1914.

rollen. 20 Jahre lang beschäftigte man sich in Leipzig mit den Problemen der Empfindung, des quantitativen Verhältnisses zwischen Reiz und Empfinden im psychophysischen Sinne F e c h n e r s, mit den physiologischen Faktoren und den Einzelakten der Wahrnehmung, den Fragen des Tastsinnes, des Zeitsinnes, den Prozessen der Assoziation und der Aufmerksamkeit. In B e r l i n und B r e s l a u pflegten H. E b b i n g h a u s⁹²⁾ und C. S t u m p f in hervorragender Weise die Methoden der experimentellen Psychologie. Eine andere Hochburg psychologischer Forschung stand in G ö t t i n g e n unter der Führung von G. E. M ü l l e r. Die Namen seiner Schüler: J a e n s c h, K r o h, K a t z, wurden in pädagogischen Kreisen bekannt durch die Veröffentlichungen ihrer Arbeitsergebnisse.

Nicht nur aus Interesse, aus einer gewissen Notwendigkeit heraus fühlten sich verschiedene Lehrerverbände verpflichtet, dem Beispiel der Psychologen zu folgen. So entstand in M ü n c h e n eine ähnliche Einrichtung wie sie Lehrer Schulze in Leipzig leitete. In B e r l i n schloß sich eine "Lehrervereinigung für exakte Pädagogik" zu einem Arbeitskreis zusammen. Außerdem gründete C. S t u m p f 1900 in Berlin den "Verein für Kinderpsychologie". Das war ein bedeutsamer Schritt; denn von diesem Zeitpunkt an galt das allgemeine Interesse der sogenannten Kinderforschung. (W. S t e r n dehnte später den Begriff der Kinderforschung mit der Bezeichnung "Jugendkunde" auf das gesamte Forschungsgebiet der Psychologie und Pädagogik des nicht erwachsenen Menschen aus.⁹³⁾) Das Ziel der Kinderforschung proklamierte C. Stumpf in der ersten Sitzung des Berliner Vereins für Kinderforschung: "Er bezweckt die Erforschung der geistigen Entwicklung der Kinder ... Zum Bereiche der Untersuchungen gehört insbesondere die Entwicklung der Sinneswahrnehmungen, des Vorstellungslebens, des Sprechens und Denkens, des Fühlens und Wollens, ferner die Verschiedenheiten der Anlagen

92) 1895 veröffentlichte H. Ebbinghaus sein bemerkenswertes Werk: "Über das Gedächtnis", das ein halbes Jahrhundert nach seinem Erscheinen noch Bewunderung erregt.

93) W. Stern: "Die Jugendkunde als Kulturforderung" Leipzig, Quelle u. Meyer, 1916

in intellektueller, ethischer, ästhetischer, technischer Beziehung ... Die Ermüdungs - und Gewöhnungserscheinungen ... Anwendungen auf die praktischen Fragen der Pädagogik, Didaktik, Hygiene usf. liegen in der Konsequenz solcher Untersuchungen. " 94) " Wir unterscheiden zwischen individuellen und statistischen Methoden " 95)

Laboratorien und Institute für experimentelle Psychologie und Pädagogik entstanden an mehreren Hochschulen. Dresden berücksichtigte unter der Leitung Dr. R. Seyferths weitgehend die experimentelle Pädagogik. Karlsruhe trat durch die Arbeiten Dr. Lays hervor, München, Tübingen, Breslau waren Zentren dieser Forschungsrichtung. Hamburg beherbergte den bedeutendsten Vertreter der experimentellen Pädagogik: E. Meumann. 96) Seine Arbeitsgebiete erstreckten sich auf die pädagogische Entwicklungsforschung, auf die Untersuchung der geistigen Leistungsfähigkeit der Kinder. Er betonte die Notwendigkeit, eine Arbeitsanalyse des Schulkindes anzustellen, den Problemen der Technik und Ökonomie des Denkens und Lernens gründlich nachzugehen. Die gesamten Ergebnisse dieses Forschungsprogramms sollten eine grundlegende geeignete Methode der Unterrichts - und Erziehungsarbeit gewährleisten.

Im Gegensatz zu den Forschungsmethoden der experimentellen Psychologie bevorzugte Meumann auch die vergleichend entwicklungsgeschichtliche Methode, welche die Ergebnisse über die Entwicklungstatsachen von Kindern verschiedener Rassen miteinbezog. Das Sammeln und Vergleichen von kindlichen Ausdrucksergebnissen und Leistungen, wie Zeichnungen, Bewegungen und Spiele, Aufsätze, wurde sowohl in Einzelbeobachtung wie unter Zugrundelegung von umfangreichem Untersuchungsmaterial in Angriff genommen. 97) Die Erörterung

94) C.Stumpf: "Zur Methodik der Kinderpsychologie" aus : "Zeitschrift f.Päd.Psych. u. Path." 2 (1) 1900 S.4

95) A.o.O. S.18

96) E.Meumann: "Abriß der experimentellen Pädagogik" Leipzig, W.Engelmann, 1914

97) Beier K.E.: "Exakt pädagogische Studie mit Kinderaufsätzen" Leipziger Lehrerzeitung 1907/08
Grosser u. Stern: "Das freie Zeichnen und Formen der Jugendlichen" Leipzig, A.Barth, 1913

dieser Daten aus Psychologie und Pädagogik scheinen zunächst von keinem Umschwung in der Denkweise zu künden. Bei genauer Verfolgung dieser Entwicklung wird man jedoch gewahr, daß sich das Schwergewicht von der Elementenpsychologie verschiebt zugunsten einer Betrachtungsweise, die man Denkpsychologie nennt. Die Elementenpsychologie rückte dem einzelnen psychischen Elemente theoretisch und experimentell zu Leibe. Der Schüler war gleichsam ein Bündel psychischer Einzelfaktoren. Das Seelenleben des Kindes wurde nur sehr vereinzelt in den Blickpunkt gefaßt, eine Ausnahme machten die Kinder mit abnormen Funktionen oder vereinzelt die Kinder von hochintellektuellen Eltern.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts löste die Denkpsychologie die ausgesprochen atomistisch - elementhafte Richtung ab. Zum Beispiel wurde eine seelische Funktion wie das Gedächtnis oder der Prozeß der Aufmerksamkeit in seiner Entwicklung (Längsschnittbetrachtung) für sich erforscht, gesehen und dargestellt.

Die reine experimentelle Forschungsrichtung in Psychologie und Pädagogik hatte mehr die niederen seelischen Funktionen, die physiologischen Voraussetzungen und Gegebenheiten zum Gegenstand. Mit der Erweiterung des Arbeitsfeldes um die Erforschung der höheren seelischen Vorgänge und Prozesse wurde eine Vermehrung und Verfeinerung der Methoden notwendig. Das vergleichend - entwicklungsgeschichtliche Verfahren, das statistische Verfahren, die direkte Beobachtung, die im Gegensatz zum Experiment die seelischen Erscheinungen beim Kinde abwartet und diese verwertet. (Das Experiment führt die seelischen Erscheinungen unter künstlichen Bedingungen herbei.) Die statistische Methode hatte es mit der Erfassung zahlreicher Schulkinder zu tun und der Brennpunkt lag auf dem Kind in seiner schulischen Welt schlechthin. Die Kinderpsychologie erlebte einen Höhepunkt.

Von einer rein intellektualistischen Haltung vollzog sich eine Wendung zur voluntaristischen Richtung. (Wundt) Die pädagogischen Konsequenzen aus dieser Tatsache werden an anderer Stelle erörtert. Das Hereinnehmen höherer seelischer Funktionen als Forschungsgegenstand brachte eine wachsende Scheu mit sich, das Seelenleben auf mechanische, regelhafte Vorgänge zurückzuführen.

Die nachhaltigste und weitreichendste Wirkung für die Pädagogik ging aber von der Tatsache aus, daß man den Entwicklungsgedanken hereinnahm in die psychologische und pädagogische Grundüberzeugung. (Von philosophischer Seite her wurde die Mauer, die bis zu diesem Zeitpunkt um die Ansicht stand, daß das Kind ein mit Mängeln behafteter, unvollkommener Erwachsener sei, durch die spekulativen Ideen H. S. P e n c e r s abgebrockelt. Eingestürzt ist dann diese Mauer um das Gehege eines irrtümlichen Gedankens durch die psychologisch - empirische Kinderforschung.)

Das "Jahrhundert des Kindes" war angebrochen. (Ellen K e y) Als Kennzeichen der Zeitspanne von 1905 bis ungefähr 1915/20 war die Tatsache anzusehen, daß die Eigenart der Schüler bei der Gestaltung der Unterrichtsmaßnahmen weitgehende Berücksichtigung fand. Der Überbetonung der methodischen Verarbeitung des Lehrstoffes setzte man die Wichtigkeit und Bedeutung des persönlichen Elementes im Unterricht entgegen. Daß Erfolg und Wirkung eines guten Unterrichts nicht in erster Linie (nicht) vom dargebotenen Stoff abhinge, sondern von den Gefühlswerten, die der Moment der Darbietung auslöst, wird zur allgemeinen Einsicht. Pädagogik, zuerst aufgefaßt als praktische Wissenschaft wird mehr und mehr zur Kunstlehre erklärt. Das Hauptgewicht der Pädagogik schob sich von der Didaktik auf das psychologische Gebiet hinüber.

Die Erweiterung des Gesichtsfeldes durch den langsamen aber kontinuierlichen Wandel im Denkmodus brachte es mit sich, daß man als Teilgebiet der Forschung die sprachliche Ausdrucksfähigkeit und die Stilentwicklung des Schülkindes in Angriff nahm. Die bisherigen Untersuchungen über die Kindersprache beschäftigten sich lediglich mit dem Werden der Sprache des vorschulpflichtigen Alters.

Um die Ermittlung des kindlichen Gedankenkreises bemühten sich H a r t m a n n , S c h m i d t , G a ß m a n n , und E n g. Die experimentell erbrachten, interpretationsfreien Ergebnisse sollten die Grundlage für eine Änderung des Lehrplanes vom logischen Aufbau zum sog. genetischen sein. (Die teils aus rein wissenschaftlichem Interesse unternommenen Arbeiten bleiben hier in der Erörterung unberücksichtigt.)

Umfangreiche Erhebungen an Kindern aus allen Kreisen der Bevölkerung - von B. H a r t m a n n ⁹⁸⁾ durchgeführt - lieferten ein eindrucksvolles Ergebnis über die tatsächlichen Vorstellungen und Fertigkeiten der Schulkinder der zwei ersten Schuljahre. Wertvolle Hinweise für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit, der sprachlichen Möglichkeit, konnte man darin sehen. Die Kenntnis über viele individuelle Züge der Kinder wurde durch diese Arbeit erweitert. Die Ergebnisse von E. S c h m i d t ⁹⁹⁾ bestärken nur die Einsicht, daß das seelisch-geistige und sprachliche Wachstum des Kindes nichts Ungeregeltes, Verworrenes oder Zufälliges ist, sondern sich stadienweise organisch vollzieht.

Die Frage der quantitativen Verhältnisse des sprachlichen Auffassungsumfangs beleuchteten E. G a ß m a n n und E. S c h m i d t ¹⁰⁰⁾ in einer experimentellen Untersuchung von Kinderaufsätzen. Außerdem versuchten sie ebenfalls den Auffassungsumfang abzugrenzen und gingen dem Abhängigkeitsverhältnis des sprachlichen Auffassungsumfanges vom Alter des Schülers und von der Satzart nach. In der Zusammenfassung dieser Versuche wird deutlich, daß der sprachliche Auffassungsumfang kontinuierlich zunimmt, aber in den ersten Schuljahren rascher in der Entwicklung fortschreitet und eine Zunahme sich bereits auf alle Satzarten erstreckt. Das 6 bis 7 jährige Kind nimmt einfache Aussagesätze am günstigsten auf, erfaßt aber auch ungehindert die zusammengesetzten Sätze. Rhythmisch betonte Sätze mindern bei fast allen Kindern die Leistung in der Wiedergabe, denn der akustisch zusätzliche Reiz des Rhythmus lenkt die Aufmerksamkeit von der sprachlich - inhaltlichen Seite des Satzes ab. Die einzelnen Abweichungen der Schüler von dem durchschnittlichen sprachlichen Leistungsver-

98) B. Hartmann: "Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises" Frankfurt, Kesselring 1906

99) E. Schmidt: "Die sprachlich-geistige Entwicklung des Kindes als Grundlage eines naturgemäßen Unterrichts in der Muttersprache" Gotha, Thienemann 1909

100) E. Gaßmann u. E. Schmidt: "Der sprachliche Auffassungsumfang des Schulkindes" Leipzig, Quelle u. Meyer 1913

mögen werden nach ihren Ursachen hin untersucht und beleuchten die Kompliziertheit dieses Fragenkomplexes. Außer den Schwankungen der mannigfaltigsten Aufmerksamkeitsfaktoren werden als Ursache des unterschiedlichen sprachlichen Auffassungsumfanges die assoziativen Vorgänge verantwortliche gemacht, ebenso ein Wechsel in der Gefühls- und Stimmungslage, in der Verschiedenheit der dargebotenen Satzreihen und in äußeren Störungsfaktoren. Daß zum Beispiel der Streuungswert der Schwankungen bei den einzelnen Schülern eine relative Konstanz aufweist, selten eine durchgehende Konstanz, ist für den Erzieher^{eine} zu beachtende Gegebenheit.

Den Vorrat an sicherem Besitz abstrakter Begriffe von Schulkindern untersuchte H. Eng¹⁰¹⁾ in einer experimentellen Arbeit. Vergleicht man die zusammenfassenden Ergebnisse, so wird deutlich, daß das Kind in den meisten Fällen durch den Unterricht nach dem logischen Lehrplan überfordert wurde. Bei den Reproduktionsversuchen abstrakter Begriffe ergab sich eine deutliche Unsicherheit oder Fehlerhaftigkeit in der Auffassung und ein ganz beschränkter Umfang. Konkrete Reizworte dagegen konnten klar, bestimmt und durchwegs sicher aufgenommen und wiedergegeben werden. Die Reaktionszeit bei Abstrakta ist erheblich länger, beinahe doppelt so lang als bei konkreten Bezeichnungen. Daß die Individualbegriffe, die beim Schulkind der Grundschule noch vorherrschen (Berücksichtigung der Alters - ~~Denkart~~ und - ~~Mundart~~), mit zunehmendem Alter (11 - 14) stark abnehmen und durch Allgemeinbegriffe ersetzt werden, ist ein experimenteller Beleg der erfahrungsmäßig gemachten Erkenntnisse über den geistig-sprachlichen Werdegang.

Eine Erschütterung des Prinzips der konzentrischen Kreise im Unterricht und Lehrplan bewirkte die experimentelle Aufhellung über das Faktum der verschiedenen Arbeitsweisen und die qualitative Unterschiedlichkeit derselben. " Es

[das Ergebnis] ist geeignet, den Streit, der seit einigen Jahren um die richtige Methode im Aufsatzunterricht tobt, mit zur Entscheidung zu bringen."¹⁰²⁾ P f e i f f e r¹⁰³⁾

101) H.Eng: "Abstrakte Begriffe im Sprechen und Denken des Kindes" Leipzig, Barth 1914

O.Ganzmann: " Über Sprach- und Sachvorstellungen" Berlin, Reuther

102) L.Pfeiffer: "Experimentelle Untersuchungen über qualitative Arbeitstypen" Leinizg, Nemnich 1908

gab seinen Versuchspersonen aus 6 ganz verschiedenen Gebieten Aufsatzthemen, wiederholte den Test dreimal an den gleichen Personen und unter gleichen Bedingungen nur mit jeweils ein-jährigem Zeitabstand. Nachdem die verschiedenen Arbeitsweisen der Aufsatzgestalter verwertet wurden, kristallisierten sich ungefähr 10 Darstellungstypen heraus: Beschreibender, beobachtender, erinnernder, beziehender, schließender, reflektierender, praktisch urteilender, ästhetisch urteilender, einfühlernder, phantasierender Typ.

Als pädagogische Folgerung schlug Pfeiffer die getrennte Unterweisung und Erziehung der Geschlechter vor, da Interessenrichtung und Arbeitsweisen sich ab der Mittelklasse deutlich differenzieren. " Das starke Auftreten der beobachtenden Arbeitsweisen und deren Zunahme mit steigendem Alter gegenüber der beschreibenden Arbeitsweise weisen auf den großen Spontanitätswert des Geschehens im Vergleich zu dem der ruhenden Gegenständlichkeit hin. Es bestätigt sich damit die Erfahrung des Unterrichts, daß die Lebensvolle Erzählung mehr interessiert als der Gegenstand oder das Bild, das Selbsterlebte mehr als die vorgegebene fertige Tatsache. Aus diesem Grunde gibt der Lehrer das Thema seiner Aufsätze in den unteren und mittleren Klassen besser in verbaler als substantivischer Form. Die Überschrift " Wie Hagen Siegfried ermordete " enthält für das Kind ungleich mehr Anreiz zur Betätigung als etwa die Fassung: " Der Tod Siegfrieds." ¹⁰⁴⁾

Eine klare Widerlegung des vielfach gepflegten Stufenganges in der Aufsatzmethode (1.Jahrgang: Erzählende Darstellungsform, 2.Jahrgang: Beschreibende Aufsatzform,..) bedeuteten die von Pfeiffer erbrachten Beweise, daß auf jeder Altersstufe alle die seelisch-geistigen Funktionen im Kinde lebendig sind, an die wir uns beim Aufsatzunterricht wenden. Es käme einer Verkümmern der Entfaltungsmöglichkeiten gleich, wollten wir in einem Jahr nur das Erinnern, in Nacherzählungen üben, das nächste Jahr an das Beobachten appellieren.

Daß der rein wissenschaftliche Wert der Untersuchung Pfeiffers durch eine methodologische 'Panne' geschmälert wurde,

ist hier insofern zu erwähnen, weil die Beiträge W. Stern's ¹⁰⁵⁾ und (E. Meumann's) zur Darstellungstypik dieses Problem zu lösen versucht haben. Sein scharfsinniges Entdecken der methodischen Mängel verfeinerte nicht nur das diesbezügliche Arbeitsverfahren, sondern bewies damit die Schwierigkeit, Aufsatzgestalter in Darstellungstypen gruppieren zu wollen. Denn immer handelt es sich um Komplextypen und zum Beispiel die Bezeichnung: "Beschreibender Typ" faßt nur einen Teiltyp ins Auge. Außerdem ist die Zugehörigkeit zu einem Darstellungstyp in der Tat in hohem Maße von der jeweiligen Aufgabe abhängig. Daß bei der Gruppierung in Darstellungstypen neben den individuell-charakterlichen Verschiedenheiten auch die differentiell-phasenspezifischen Merkmale zu berücksichtigen sind, ist das Verdienst W. Stern's. Er entwarf aus dieser Sicht sog. genetische Typen oder Anschauungstypen, auch Stadien genannt. "Das niedrigste Stadium ist durch Alleinherrschaft oder durch unverhältnismäßiges Überwiegen unverbundener Gegenstandsnennungen gekennzeichnet. (Substanzstadium b. 7-jährigen) Im nächsten Stadium tritt die Nennung von Handlungen im größeren Umfang hinzu. (Aktionsstadium b. 10-11-jährigen) Das dritte bringt endlich Angaben von näheren Bestimmungen, und zwar sowohl Beziehungen (namentlich örtliche) der Gegenstände untereinander wie auch Eigenschaften der Einzelgegenstände. (Relations- und Merkmalstadium b. 14-jährigen und älteren)" ¹⁰⁶⁾ Im Laufe der Jahre unterteilte man das dritte Stadium noch einmal und benannte es Qualitätsstadium. Es ist dann vorhanden, wenn die Angehörigen der Altersgruppe 13 - 15 Unterscheidungen über die Eigenschaften der Dinge treffen, wenn das schriftliche Produkt von einem tieferen Eindringen in die Erscheinungen zeugt.

Die Gesichtspunkte der Cohn - Dieffenbacher'schen Untersuchung ¹⁰⁷⁾ decken sich durch-

105) W. Stern: "Differentielle Psychologie" 3. Aufl. Leipzig, Barth, 1921

C. u. W. Stern: "Die Kindersprache" 1. Aufl. Leipzig, Barth, 1907, 4. Aufl. 1928

106) W. Stern: "Differentielle Psychologie" 3. Aufl. Leipzig, Barth, 1921 S. 209

107) J. Cohn u. F. Dieffenbacher: "Untersuchungen über Geschlechts- Alters- u. Begabungsunterschiede bei Schülern" Leipzig, Barth, 1912

wegs mit denen der Pfeiffer'schen Arbeit. Die Aufsatzanalysen, die angestellt wurden an schriftlichen Darstellungen, drei verschiedener Gattungen - Bildbeschreibung, Erinnerungsaufsatz, freies Gestalten nach Beobachtungen am Bahnhof - erbrachten im wesentlichen die gleichen Ergebnisse, wie sie vorher erörtert wurden und forderten ebenso auf, die Umgestaltung der Aufsatzmethode allgemein in Angriff zu nehmen. Weil der Versuch von Cohn - Dieffenbacher auch von zahlreichen Oberklassen Material zur Auswertung anbot, konnten die Verfasser außer den drei Stadien (Substanz -, Aktions- und Relationsstadium) ein viertes Anschauungsstadium anfügen und bezeichneten es als kritisch - reflektierendes Stadium. Vorwiegend Jugendliche der Pubertätszeit fallen in diese Gruppe, weil für sie ein selbständiges, wertendes Stellungnehmen, ein kritisches Urteilen charakteristisch ist.

Mit dem gleichen Problem, die sprachlichen Äußerungen der Kinder typenmäßig abzugrenzen und festzulegen, beschäftigten sich K. B e i e r, H. S c h i l l e r und F. W e i g l.¹⁰⁸⁾ Auch ausländische Psychologen und Pädagogen rollten das Problem der Darstellungstypen auf. (B i n e t, L e c l è r e, N o g r a d y, N e t s c h a j e f f) Sie erzielten im allgemeinen die gleichen Ergebnisse wie die Deutschen.

Auf breiter Basis (insgesamt dienten 2 400 Kinderaufsätze zur Unterlage) lief in Breslau 1912 / 13 eine " Vergleichend - psychologische Untersuchung über Aufsätze von Schülern und Schülerinnen der Volksschule." ¹⁰⁹⁾ Man ging bei diesem Experiment von der Auffassung aus, daß der Aufsatz als Ausdruck seelischen Erlebens betrachtet werden muß und die gestellten Themen: " Warum uns der Winter gefällt " " Das Wie dersehen " und " Was ich tun möchte, wenn ich groß

108) K.B.Beier: "Exakt pädagogische Studie mit Kinderaufsätzen" Leipziger Lehrerzeitung 1907/08
H .Schiller: " Der deutsche Aufsatz in der Muttersprache" Eine pädagogisch-psychologische Studie Berlin, Reuther 1901
F.Weigl: "Freier Aufsatz, Anschauungstypen und Erziehungspraxis" Prag, Haase 1914

109) M.H.offmann,u.B.Reich: " Vergleichend-psychologische Untersuchung über Aufsätze von Schülern und Schülerinnen der Volksschule" in Zeitschrift f. angew. Psych. u. psychol. Sammel-forschung Hrg.v.W.Stern u.O.Lipmann, Leipzig, Barth Jg. 9, 1915, S.480 - 512

sein werde" galten als Reiz. Von Interesse war die urteils-
mäßige Reaktion auf die Themen. Außerdem stellte man die
Frage nach den unterschiedlichen Darstellungen der Geschlech-
ter. Die Ergebnisse unter pädagogischem Aspekt betrachtet,
gaben keinen Anlaß, Bedenken zu tragen gegen Themen, die
mit einem " Warum " die Beziehung des Grundes herstellen.
Bei der Berücksichtigung der inhaltlichen Seite des Aufsatzes
kamen die Geschlechtsunterschiede insofern zum Ausdruck, als
die Knaben durchwegs mehr ^{die} verstandesmäßige Seite des "Warum"
beantworteten, während sich die Mädchen mehr subjektiv darüber
äußerten und es als emotionaler Impuls zu einer Stimmungs-
anregung nahmen. Die Knaben bewiesen konsequentere Intensität
der Stellungnahme, während die Mädchen mehrfach schwankend in
ihren Stimmungsäußerungen waren. Die Mädchen der Oberklassen
bewiesen, daß sie nicht gerne mehr von sich selbst reden
wollen. Sie setzen meist statt " ich " oder " wir " das
anonyme " man " dafür. Die rein schulmäßig stilistische Form
mit Einleitung und Schluß beherrschten durchwegs die Mädchen
besser.

Um für einen grundlegenden Aufsatzunterricht
Stufen der Stilelemente zu finden, werteten ¹¹⁰⁾ Steger und
C h r i s t o p h und W o h l r a b e 5 000 Kinder-
aufsätze aus. Sie fanden als beachtenswertes Ergebnis für
die Pädagogik, daß sich bei gleichaltrigen Kindern keines-
wegs eine durchgängig einheitliche Stufe der Stilentwicklung
nachweisen läßt. Stilistische Entwicklungsstufe und Alter
fallen also nicht zusammen. Niveauhöhe oder - tiefe des
sprachlichen Ausdrucksvermögens ist neben äußeren Einflüssen
abhängig von der seelisch-geistigen Gesamtstruktur des Kindes
und der jeweiligen Entwicklungsstufe, in der es sich befindet.
Inwieweit Milieueinflüsse hebend oder drückend auf das Sprach-
niveau wirken, stand hier nicht im Programm der Untersuchung.
Eine planmäßige Einwirkung zum Zwecke der Vervollkommenung
der kindlichen sprachlichen Darstellung ist also anzusetzen
durch Maßnahmen, die die allgemeine Förderung der seelisch -
geistigen Funktionen im Auge haben. Das Hinführen zum echten

110) Steger und Christoph: "Aufsatzunterricht und Kindersprache
Leipzig, Teubner 1911
Steger und Wohlrabe: "Aufsatzunterricht und Kindersprache"
Leipzig, Teubner 1916

Schauen, das Aufschließen der kindlichen Seele zu einer erhöhten Erlebnisbereitschaft und die helfende Unterstützung bei der denkenden Auseinandersetzung des Kindes mit den Dingen der Umwelt und den Vorgängen seiner Innenwelt kommen als unauffällige aber konstante Grundprinzipien der Reformpädagogik in Frage.

Schon um die Jahrhundertwende als die Kunsterziehungsbewegung allgemeines Ereignis war, als die Auseinandersetzung um den "freien" oder "gebundenen" Aufsatz aufflammte, schenkte man vorwiegend der Erlebnissphäre Beachtung, in der die gestaltende und "schöpferische" Phantasie wurzelt.¹¹¹⁾ Die Bedeutung der Phantasie wurde ausgeweitet. Das Phantasieerlebnis verwies man fast auf die Gesamtlage des Bewußtseins. Die Psychologie bemühte sich um die Bestimmung des Phantasiebegriffes, um die Analyse und Darstellung der Phantasievorgänge,¹¹²⁾ Der Pädagogik ging es darum, die Bedingungen für das Zustandekommen der Phantasieleistungen zu schaffen, mit gewissen wertenden Gesichtspunkten festzustellen: Was ist von den kindlichen Phantasieprodukten im Unterricht wertvoll und brauchbar? Wo liegen die Grenzen zwischen Förderung und künstlicher Hemmung der Phantasiekräfte? Mit der Beschaffung brauchbaren Untersuchungsmaterials und der Auswertung der vorgenannten Fragen für den Aufsatz, befaßten sich M. L o b s i e n,¹¹³⁾ Th. V a l e n t i n e r,¹¹⁴⁾

111) H. Ribot: "Die Schöpferkraft der Phantasie" (L'imagination créatrice) Bonn, Strauß 1902
C. Ricci: "Kinderkunst" Leipzig, Voigtländer 1906

112) E. Meumann: "Neuere Ansichten über das Wesen der Phantasie. Mit besonderer Berücksichtigung der Phantasie des Kindes" Zeitschr. f. experim. Pädagogik Jg. 6, 1908, S. 109
E. Meumann: "Vorlesungen zur Einführung in die experim. Pädagogik" Leipzig, Engelmann, 1. Bd. 1907 S. 535
A. Fischer: "Methoden zur experim. Untersuchung der elementaren Phantasieprozesse" Zeitschr. f. pädag. Psychologie, Jg. 12, 1911 S. 448 - 458

113) M. Lobsien: "Über die Phantasie der Schulkinder" Langensalza, Beyer, 1910

114) Th. Valentiner: "Die Phantasie im freien Aufsatz der Kinder und Jugendlichen" Leipzig, Barth 1913

R. Müller-Freienfels¹¹⁵⁾ und F.Giese.¹¹⁶⁾

Daß zum Beispiel bestimmte Reizworte wie " Bach - Brücke - umgestürzter Wagen - Kaufleute - Leiter " (aus M.Lobsien) und die bloße Aufforderung an die Schulkinder, Aufsätze darüber zu schreiben, nicht genügen, die kindliche Phantasie zum sprachlichen Gestalten anzuregen, beweist die Untersuchung. Die unzusammenhängenden Worte gängeln das Kind, die Richtung der Phantasietätigkeit wird auf Gegenstände der Wahrnehmung gerichtet, zu denen das Kind keine oder nur geringe erlebnismäßige Beziehung spürt. Durch eine Massenerhebung an 18 Bremer Schulen (insgesamt 8 940 Aufsätze) konnte Th. Valentiner eine Norm aufstellen für die als Durchschnittsleistung anzunehmende Phantasieschöpfung, gegliedert in kindliche, jugendliche und reifere Leistungsstufen. Neben dem entwicklungsmäßig gegebenen Einteilungsprinzip ergab sich ein anderes aus der Tatsache, daß sich die inhaltliche Beschaffenheit der kindlichen Phantasieleistung in drei Richtungen gruppieren läßt:

1. "Einmal vermenschlicht sie leblose Dinge und Tiere
2. verknüpft sie das Jch und Jchbestimmungen mit Vorstellungsganzen, die ohne diese Beziehung lediglich Reproduktionen sind,
3. endlich erschafft sie Bilder, Situationen, Szenen, ja ganze Erzählungen ..."

" Immer aber wird der Reichtum und Wert dieser "Dichtungen" von den wirklichen Kenntnissen, die der Betreffende von diesen Dingen und ihrer Umgebung und ihren Schicksalen hat, sehr bestimmt." ¹¹⁷⁾

Das besagt, daß alle dem Kinde im Aufsatz gestellten Phantasieaufgaben ihren realen Bezug im kindgemäßen Erfahrungs- und Wahrnehmungskreis haben müssen, daß ein übertriebenes

115) R.Müller-Freienfels: "Über Denk-und Phantasietypen" Untersuchung zur differentiellen Psychologie. Zeitschr.f. angew.Psychol.u.psychol.Sammelforschung, Jg.7, 1913, S.121-184

116) F.Giese: "Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen" Leipzig, Barth 1914

117) Th.Valentiner: "Die Phantasie im Aufsatz der Kinder und Jugendlichen" Leipzig, Barth 1913, S. 23 u. S.37

Hinzudichten weit über das Normalmaß hinaus durch feine erziehliche Maßnahmen zu beschneiden ist. Umgekehrt ergibt sich daraus, daß wir dem Kind vielerlei Kenntnisse und Anregungen reizvoll und pädagogisch geschickt vermitteln können, wenn wir durch das richtige Tor der Phantasie zu seinem Innern gehen. Umhüllen wir nüchterne Erkenntnisse im richtigen Augenblick mit dem Zaubermantel der Phantasie, so erfährt das kindliche Geistesleben allseitige Bereicherung, und dadurch befruchtende Belebung seiner Phantasiekräfte. Bei einem Vergleich von kindlichen und jugendlichen Phantasieaufsätzen bestätigen sich die von Stern aufgestellten Anschauungsstadien. (Substanz -, Reaktions -, Relations - und Merkmalsstadium)

Um für die Aufsatzbewertung und Aufsatzkorrektur (besonders der Kategorie der Naturschilderung) einen gerechten fruchtbaren Weg einschlagen zu können, müssen die Ergebnisse Valentiners über die "Unterschiede bezüglich der Form der Darstellung" unbedingt Berücksichtigung finden. Eine Gegenüberstellung der unterschiedlichen Merkmale, gewonnen aus der Analyse von Knaben - und Mädchenaufsätzen, wird aus folgenden Punkten eindeutig ersichtlich:

"Der Knabe

- a) entwickelt mehr eine Folge von Vorgängen. Die Bilder erscheinen wie im Kaleidoskop.
- b) berichtet, wie etwas geschah und wie etwas aussah.
- c) stellt mit Vorliebe etwas Mächtiges, Starkes, ein gewaltiges Naturgeschehen dar. (Besonders im Alter von 13 - 15 J.)

"Das Mädchen

- a) beschreibt mehr ein Nebeneinander (flächenhaft). Auf 100 Fälle von Nebenordnung kommen nur 11 in denen ein neues Geschehen angegeben wird. (Bei Knaben 41 Fälle)
- b) malt ein Naturbild, es allgemein schildernd oder Einzelzüge ausführend.
- c) zeigt in seinen Darstellungen von früh auf gefühlsbetonte Naturbetrachtung, während der Knabe auf der Unterstufe selten, später nur wenig häufigere Gefühls- und Staunens- der Bewunderung Ausdruck gibt.

- d) Anthropomorphismen nehmen bei den Knaben mit dem Alter zu, erreichen aber nicht den Umfang wie bei den Mädchen. Knaben fühlen meist ein starkes Handeln und Tun in Naturvorgänge ein.
- ö) Bisweilen zeigt die Darstellung des Knaben den Charakter des Friedlichen, Ruhigen, des Düsteren, Unheimlichen, Geheimnisvollen, des Schaurigen, des Erregenden, selten den Charakter des Jdylischen, Freundlichen und Lieblichen.
- f) Die Sprache des Knaben ist einfacher, die Sätze sind kürzer, die Zahl der betonten Silben ist größer als bei den Mädchen.
- g) Der Knabe verwendet in seiner Darstellung selten die 1. Person.
- h) Der Knabe gebraucht mehr einfache, nicht zusammengesetzte Verben.
- i) Er gebraucht öfter Verben, die Kraft, Bewegung, Klang, Leuchten ausdrücken.
- k) Die Substantiva stehen mehr einzeln.
- l) Das Adjektivum ist beim Knaben häufig bestimmt, dem Substantiv eine nähere objektive Angabe hinzuzufügen.
- m) Der Knabe gebraucht viel weniger adverbial Bestimmungen als das Mädchen. Darunter aber häufiger solche, die ein menschliches Tun und Handeln bezeichnen.
- n) Der Interessen- und Beschäftigungskreis der Knaben spiegelt sich in ihrer Sprache. * 118)
- d) Anthropomorphistische Betrachtungsweise ist besonders bei großer Natur beliebt. Mädchen führen gern ein Wünschen, Begehren, Fühlen ein.
- e) Bisweilen zeigt die Darstellung des Mädchens den Charakter des Jdylischen, Anmutigen, Freundlichen, Lieblichen, Zarten, Sanften, Ruhigen, Stimmungsvollen und Feierlichen.
- f) Die Sprache des Mädchens ist kunstvoller, die Sätze durchschnittlich länger, die Zahl der unbetonten Silben größer als bei den Knaben.
- g) Das Mädchen gebraucht ziemlich häufig die 1. Person.
- h) Das Mädchen verwendet mehr zusammengesetzte Verben als der Knabe. (Z.B. sattsehen, aufhaschen)
- i) ~~Es~~ wendet öfter persönlich gefärbte, gefühlsbetonte Verben (flüstern, küssen, u. ähnl.) und gewählte (auch gesuchte, gekünstelte) Ausdrücke an.
- k) Ein Substantiv ist öfter verbunden mit einem darauf bezüglichen Substantiv.
- l) Das Adjektiv dient dem Mädchen oft nur dazu, dem Substantiv, zu dem es gehört, eine gefühlswirkung und Steigerung seiner Bedeutung zu geben.
- m) Das Mädchen verwendet sehr viel häufiger als der Knabe adverbial Bestimmungen und zwar mit Vorliebe solche mit gefühlsmäßigem, gefühlserregenden und ein ästhetisches Urteil bezeichnendem Charakter.
- n) Die Sprache des Mädchens zeigt gelegentlich Übertragungen aus ihrem Interessen- und Beschäftigungskreis. * 118)

Bei der Naturschilderung, die sich an die Phantasie als Schaukraft wendet, differenzieren sich nach Velentiner im jugendlichen Aufsatz drei Haupttypen heraus, die er "den epischen, den subjektiv-persönlichen und den pathetischen" nennt. Wenn wir wissen, daß sich die Phantasie des Kindes aus vorwiegend vier Quellen speisen läßt, nämlich mit den Figuren aus der Volkspoesie, mit Dingen und Begebenheiten aus dem kindlichen Leben selbst, mit Tatsachen aus seinem Wissen und den Gesprächen (literarische Produkte) Erwachsener, werden wir Themen für Phantasieaufgaben aus diesem Rahmen nehmen und durch die Vermeidung ungeeigneter Aufgabenstellung verhüten, daß das Kind auf fernem, fremdem Boden 'Luftschlösser' bauen muß. Die Kultivierung des Experiments in der Pädagogik hat speziell für den Zweig der Didaktik des Deutschunterrichts viele Einzelergebnisse gesichert: So die Erkenntnisse vom kindlichen Gedankenkreis, vom Umfang abstrakten Begriffsbetriebes beim Schulkind, die Ergebnisse über die verschiedenen Arbeitsweisen und die qualitativen Unterschiedlichkeiten, die Herausstellung von verschiedenen Darstellungstypen beim schriftlich gestaltenden Kind, die experimentellen über die Phantasieleistung Beweise beim Kind und Jugendlichen. Hat nun der praktisch vollzogene Aufsatzunterricht aus diesen von der experimentellen Pädagogik gelieferten Ergebnissen besonnene Nutzenanwendung gezogen?

Wie weit die Tatsachen der Praxis von den theoretischen Möglichkeiten eines organischen und psychologisch fundierten Aufsatzunterrichtes auseinanderklaffen, bezeugte A. S c h m i e d e r ¹¹⁹⁾ an einem experimentell ausgewerteten Aufsatzmaterial (5 22c Aufsätze) der Leipziger Schulen. Es kam Schmieder in erster Linie in seiner Auswertung auf die Kategorie der Leistung an, " ob unfrei oder frei " ¹²⁰⁾ also über den Nachweis in der Schulung des freien Aufsatzes. Als zweiten Auswertungspunkt setzte er den Grad der Leistung. Die genauere Kennzeichnung der Wesensmerkmale von freiem und gebundenem Aufsatz wird im übernächsten Kapitel durchgeführt

119) A. Schmieder: "Der Schulaufsatz. Tatsachen und Möglichkeiten" Leipzig, Teubner, 1914

A. Schmieder: "Der Aufsatzunterricht auf psychologischer Grundlage" Leipzig, Teubner, 3. Aufl. 1916

120) a.o.O. S. 53

werden. "Frei" im Sinne A.Schmieders besagt, daß die Aufsatzmethode von der organischen Sprachauffassung her vollzogen wird und den Zuwachs an psychologischen Erkenntnissen als Orientierungspunkte mit herein nimmt. Der "gebundene" Aufsatz folgt einem Stufengang. Die Aufsatzvorbereitung wird stark vom Lehrer aus gesteuert. Die Bedürfnisse des Kindes bleiben mehr oder weniger unberücksichtigt. Das Resultat für die beiden ersten Schuljahre (der Volksschulen und der höheren Schulen) kündigt, daß der freie Aufsatz in 25 % der Schulen praktiziert wurde. Der große Rest hielt sich an die traditionelle, herkömmliche Art, den dominierenden Einfluß des Lehrers bei der Vorbereitung nicht preiszugeben. Daß aber die freien schriftlichen Gestaltungen eine lebendige, frische Ausdrucksfreudigkeit widerspiegeln, hob Schmieder betont hervor. Die rechtschriftlichen Leistungen bei beiden Kategorien hielten sich ziemlich auf gleicher Ebene. In der 3. Klasse verschob sich das Verhältnis. Nur 12% der Klassen wurden im freien Aufsatz geschult. Das Ergebnis der Darstellung von den restlichen 88 % mutet dürftig, trocken und öde an. "Es werden nur die markantesten Vorkommnisse des Tages erwähnt und diese werden auch nur registriert, nicht geschildert.. Das Kind, das den unfreien Aufsatz schreibt, lebt nicht während des Schreibens im Erlebten." ¹²¹⁾ Ungefähr ein Drittel der 4.Klassen sollten nach den Angaben des Lehrers im freien Aufsatz geschult worden sein. Auf Grund des ausgewerteten Materials trug aber Schmieder Bedenken gegen diese Behauptung. Betrachtet man das Ergebnis der höheren Klassen, so zeigt sich, daß keine einzige von den 23 experimentell erfaßten 5.Klassen mehr den freien Aufsatztypus zeigen. Als Positivum ließe sich das Merkmal einer gewissen geistigen Ordnung wertän. Die Darstellungen weisen fast durchwegs den gleichen Gedankengang auf. Die Schüler hielten sich genau an die äußere Folge des Erlebnisses: Festzug, Schmuck, Illumination. Die Resultate der 6. - 9. Klassen wurden nicht mehr detailliert. "Ehe ich nun den Bau meiner Untersuchung

121) a.o.O. S.29/30

in die oberen Stockwerke mit den höheren Schulen allein weiterführe, möchte ich noch ein abschließendes Urteil über den Aufsatz der Volksschulen überhaupt aussprechen... Es läßt sich aber nicht verkennen, daß der moderne Geist der Pädagogik bei weitem nicht in dem Maße in unsere Volksschulen eingezogen ist, wie man es vielleicht erwarten könnte. Zu 90 % besteht trotz aller Mühe und Arbeit der Reformer die alte Aufsatzschule noch." 122)

Das ist der Situationsbericht einer einzigen Stadt um 1914 für das Gebiet des Aufsatzes. Es käme einem Kurzschuß gleich, wollte man von hier aus die Lage verallgemeinern. Zieht man jedoch die Tatsache in Betracht, daß die Lehrpläne aus dem ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts mit Ausnahme des Sächsischen Lehrplans, des Lehrplans für Groß-Berlin und des Lehrplans für München, auch im zweiten Jahrzehnt noch ihre Gültigkeit tragen, so zwingt sich die Folgerung auf, daß wohl ein Wandel in der theoretischen Pädagogik stattgefunden hat; aber didaktische Gepflogenheit und theoretische Einsicht sind zweierlei Dinge. Den Wandel in der Einstellung des Lehrers zu bewirken, das kann die Wissenschaft nicht leisten. Die Unausgeglichenheit der pädagogischen Situation und ihre widersprüchlichen Einseitigkeiten, die offensichtliche Kluft zwischen Theorie und Praxis sind eine Folge des nur ganz langsam und auf den verschiedensten Einzelwegen sich vollziehenden Wandels zur Stellung von Schule und Leben überhaupt. Die Änderung zur Meinung von der organischen Sprachauffassung, die Bejahung des kindlichen Eigenwertes und Eigenlebens im schulischen Bezirk und damit die Schwerpunktsverlagerung vom objektiv-logischen, intellektuellen Pol zum mehr subjektiv-seelischen sind nur Teilerscheinungen eines weit umfassenderen Wandlungsprozesses, dessen Wurzel in der Vielgestaltigkeit der kulturell - geistigen, sowie soziologisch - wirtschaftlich und politischen Erscheinung liegt.

Um das Bild abzurunden sei kurz auf die drei neuen Lehrpläne eingegangen.

2. Die Lehrpläne des Landes Sachsen, Groß-Berlins und Münchens.

Eine befruchtende Wirkung von der theoretisch fortschrittlichen Seite her liest man aus den Grundgedanken, die den Entwurf des neuen Sächsischen Lehrplans für Volks - schulen ¹²³⁾ lenkten. Man faßte in der Ausrichtung des einzelnen Fachzieles die Gesamtheit der Unterrichtsfächer als einheitliches Ganzes ins Auge; Der Unterricht der 4 ersten Schuljahre sollte Gesamtunterricht sein, auf der Oberstufe wird dem einzelnen Fächern ihr spezifischer Fachwert zuerkannt, doch soll eine gewisse Koordinierung des Lehrguts angestrebt werden. Die Zielsetzungen für den Deutschunterricht heben sich um ein gutes Stück an Fortschrittlichkeit von den aufgestellten Forderungen des Lehrplans von 1902 ab. "Besondere Aufsatzübungen auf der Unterstufe haben nicht den Wert, den man ihnen allgemein zuspricht. Sie führen leicht zu Verfahren, die der Entwicklung eines natürlichen schriftlichen Ausdrucks hemmend in den Weg treten. Zu einem fließenden schriftlichen Darstellen gehört auch eine gewisse Grundlage der Rechtschreibung, die erst auf der Oberstufe vorhanden sein kann." ¹²⁴⁾ "Das Ziel aller sprachlichen Betätigung des Kindes ist die psychische Sprachaneignung, das Sprachschaffen und Gestalten im Gegensatz zum Sprachanlernen. Die Richtlinien für einen Sprachunterricht ergeben sich aus den Beobachtungstatsachen des kindlichen Sprachlebens, und aus dem Einblick in die eigenartige Wechselwirkung zwischen Kinderseele und Sprachgehalt." ¹²⁵⁾ Der neue Lehrplan macht also die psychologische Sprachbeobachtung des Kindes zur Verpflichtung. Er erstrebt durch die erweiterte und vertiefte Anschauung über die Aufgabe des Deutschunterrichts als Endziel ein Sprachgestalten, das sich vom früher gewollten Sprachgebrauch und Sprachkönnen insofern unterscheidet, als dem eigenen Stil des Kindes mit all seinen Eigentümlichkeiten volle Berechtigung zugesprochen wird. "Auf keinen Fall Sprachformerei, die der inneren Anschauung entbehrt." ¹²⁶⁾ Nur in der eigenen kindlichen Erfar. und Beobachtung soll die Voraussetzung gesehen werden für

123) "Der neue Lehrplan für die Sächsischen Volksschulen" nach einem Entwurf von praktischen Lehrern, vom Ministerium gefordert. Leipzig, Brandstetter 1913.

124) a.o.O. S.11

125) a.o.O. S. 39

126) a.o.O. S.14

sprachliche Gestalten. Die eng begrenzten Themen sollen einer einfachen individuellen Behandlung zugänglich sein. Aufsätze nach Fragen zu beantworten, wurde gänzlich verworfen. Da das Kind in der Rede und in seinem schriftlichen Darstellen die Form des aufeinanderfolgenden Geschehens bevorzugt, die nebeneinander stellende Beschreibung eine höhere Reifestufe verlangt, legt man besonderen Nachdruck auf die Pflege des mündlichen Ausdrucks. Denn in der gesprochenen Sprache vollzieht das Kind am unmittelbarsten und natürlichsten diese Form.

Nach den wenig erfreulichen Ergebnissen des Leipziger Schulversuchs - durchgeführt von Arno Schmieder an Schulaufsätzen - läßt sich sagen, daß wenigstens im theoretischen Entwurf des Lehrplans für das Land Sachsen (1913) das Zeugnis für einen deutlichen Wandel abgelegt wird. " Mit der Wandlung der Anschauungen über das Wesen der Sprache und der in ihr wirkenden psychischen Kräfte haben sich neue Ausblicke erschlossen." ¹²⁷⁾ Der Deutschunterricht baut auf die organische Sprachauffassung auf. Die Aufsatzfrage wird nicht mehr vorrangig als ein methodisches Problem gesehen, sondern man legt ihm eine psychologische Begründung und Erörterung als Fundament unter. Das bedeutet: Bewußter Verzicht auf den überwiegenden Einfluß des entwickelten Sprachbewußtseins des Lehrers, der durch künstliches Anempfinden meist zu Scheinleistungen verleitet, Verzicht auf die Einseitigkeit der Sprachpflege, welche die Sprache nur im Sinne des Werkzeugs eines Gedankenprodukts betreibt. Das bedeutet ein Geltenlassen des kindlichen Eigenwertes, ein Beachten seiner geistig-sprachlichen Entwicklungsstufen, ein Auffangen und Auswerten der Impulse für die sprachliche Förderung, die aus der reichen Skala des geistig-emotionalen So-Seins des Kindes kommen. Die soziale Funktion, die der Sprache, der Tätigkeit des Sprechens und Mitteilens inne wohnt, und die Aufgaben, die sich daraus für den Deutschunterricht im allgemeinen und den Aufsatzunterricht im speziellen ergeben, wurden in die Zielsetzung des neuen Lehrplans mit aufgenommen.

In knappen, prägnanten Formulierungen deklariert auch der "Grundlehrplan für die Volksschulen Groß-Berlins (1913)" ¹²⁸⁾ die Wende zum Fortschritt in methodischer Hinsicht. Der Geist Rudolf H i l d e - b r a n d s , des Verfechters der organischen Sprach - theorie, atmet aus den Erläuterungen und methodischen Anmerkungen. Als schulisches Prinzip für alle Klassen fordert der Plan die Respektierung der Freiheit des kindlichen Ausdrucks mit selbstverständlicher Beachtung der Grenzen, die sich aus der Rücksichtnahme auf Natürlichkeit, Reinheit und Richtigkeit der Sprache ergeben. Daneben laufen ebenso als Unterrichtsprinzip durch alle Klassen die " planmäßigen Übungen, die das Wort mit der Sache, das Sprechen mit dem Handeln, ,bewußt verbinden... In allen Fächern soll Wortkunde getrieben werden, wenn die Unterrichtsstoffe durch sprachliche Deutung Klarheit und Leben gewinnen können. Sie soll Kenntnis vermitteln von der Herkunft und Verwandtschaft der Wörter, von dem sinnlichen Hintergrund mancher Begriffswörter, von der Entstehung bildlicher Redewendungen, von dem Laut - und Bedeutungswandel." ¹²⁹⁾ Der gesprochenen und gehörten Sprache kommt die erste Bedeutung zu. Die schriftlichen Darstellungen und Übungen sollen sich ungezwungen und ungekünstelt aus der mündlichen Form ergeben. Der Aufsatz kennt drei Stoffkreise, aus denen die Themen herauswachsen: Der behandelte Unterrichtsstoff, das kindliche Erleben und auf der Oberstufe die häusliche Lektüre. Sehr lebensnah wirkt die Lehrplanforderung in ihrer Bestimmung, daß sowohl in der Ober - wie in der Unterstufe alle die schriftlichen Darstellungsformen gelehrt und geübt werden müssen, denen die Kinder im späteren Leben gerecht werden sollen: Briefe, Einladungen, Entschuldigungen, Gesuche, Glückwünsche, Lebenslauf. Trotz der zu dulddenden Freiheit im kindlichen Ausdruck beginnt auf der Mittelstufe die rechtschriftlich - stilistische und inhaltliche Aufsatzvorbereitung. Ein rein gedächtnismäßiges Wiedergeben der

128) "Grundlehrplan für die Volksschulen Groß-Berlins" Genehmigt durch Min.Erlass v. 8.12.1913 (U III A Nr.1674) Berlin, Oehmigke 1914

129) a.o.O. S.23

Unterrichtsstoffe durch sogenannte Aufsätze wird im Gegensatz zur methodischen Tradition vermieden. Da der Lehrplan zwischen Klassenaufsätzen (im 4.Kurs alle 14 Tage 1 Klassenaufsatz, in der 5. Kl. im Wechsel alle 14 Tage 1 Klassenaufsatz und 1 häusliche Arbeit, im 6.Schulj. alle 3 Wochen 1 Aufsatz, jeder 3. ist eine Klassenarbeit, ebenso in der 7. Klasse) und häuslicher Arbeit unterscheidet, soll die Vorbereitung besonders für die zur häuslichen Bearbeitung gestellten Themen in Betracht kommen. Die Auswahl der Themen für die Klassenaufsätze soll so getroffen werden, daß sich eine Vorbereitung erübrigt. Zeitweise gibt freie Wahl der Themen den Kindern Gelegenheit, die schriftliche Darstellung ganz spontan und individuell zu gestalten. Daß die Kinder in einer Art Selbstkontrolle (lautes Lesen ihres schriftlichen Produktes) die erste Korrektur vollziehen, ist ein neues Moment in der Aufsatzmethode.

Mit der amtlichen Einführung des neuen Berliner Lehrplans (1914) ist die Überzeugung gegeben, daß der gesteigerte wissenschaftliche Geist der experimentell ausgerichteten pädagogischen Epoche in fruchtbarer Weise als Hauptagens für die Wende der praktischen Arbeitsrichtung zu gelten hat, wenigstens im lokal begrenzten Gebiet Groß-Berlins. Daß der neue Grundlehrplan andererseits einen beklagenswerten Rückschritt durch die Preisgabe des achtstufigen Schulsystems bedeutete, rief Unzufriedenheit und Kritik unter der Lehrerschaft hervor. 'Prophetische' Stimmen äußerten sich auch unverhohlen pessimistisch über die Neuerung, die den Sprachunterricht betraf. Der Verfügung über die Absetzung gesonderter Grammatikstunden stimmte man keineswegs bereitwillig zu. Man argumentierte mit der Begründung, daß andernorts diese Neuerung bereits wieder längst verworfen ist und daß man sich dort - wie gewohnt - 'hübsch planmäßig' an die Arbeit gemacht hat.

Auch " Der Lehrplan für die Werktagsschulen

der K. H-aupt - und Residenzstadt München "(1911) ¹³⁰⁾

bestätigt nur die teilweise Loslösung von der allzu starren logisch-methodischen Aufsatzweise. Im grundlegenden Aufsatzunterricht spielt der Musteraufsatz, das Lesestück und der gemeinsam erarbeitete Aufsatz noch eine ansehnliche Rolle. Die Verhütung und Beseitigung der Stilfehler, die Weckung des Stilgefühls soll damit erreicht werden. Die Position, die der Aufsatzvorbereitung im alten Sprachbetrieb zukam, wird in diesem Münchner Lehrplan nur etwas abgeschwächt.

" Die Aufsätze bedürfen in der Regel einer sachlichen, stilistischen und sprachlich orthographischen Vorbereitung. "¹³¹⁾

Die sachliche Vorbereitung besteht in der Gewinnung des Aufsatzstoffes, abgesehen von den Themen der "Erlebnis-aufsätze." Die Lockerung in der stilistischen Vorbereitung ist vielleicht darin zu sehen, daß sie die Gliederung nicht einfach gibt sondern die Gedankengänge der Gliederung entwickelt werden müssen. Der Aufsatztext ist bereits auf dieser Stufe schon durch mündliche Darstellung zu sichern! Der Inhalt der methodischen Bemerkungen des Lehrplans deckt sich nicht mit den Ausführungen, die über die Aufsatzstoffe gemacht werden. "Es sind vorzüglich Stoffe auszuwählen, die gerade Kopf und Herz der Schüler erfüllen und darum ihr Mitteilungsbedürfnis anregen. (Bericht über eigene Erlebnisse, Erzählungen innerlich miterlebter Begehnheiten, Beschreibungen anziehender selbstbeobachteter Gegenstände und Vorgänge.)" ¹³²⁾ Warum dann die breite Aufsatzvorbereitung, die vorherige mündliche Fixierung des Aufsatztextes ? Für den Lehrer ist die Themenfestsetzung für den Aufsatz in den Monatszielen des Klassenlehrplans nicht unbedingt bindend. Das Thema selbst soll sich in seiner ungen anschaulichen Fassung auf ein kleines, bestimmtes Gedankengebiet richten und längere Zeit vor der schriftlichen Bearbeitung angekündigt werden. Mit der Kategorie

130) "Lehrplan für die Werktagsschulen der K.Haupt-und Residenzstadt München" München, Gerber 1911

131) A.o.O. S. 156

132) a.o.O. S. 155

der Nacherzählung beginnt der Aufsatzunterricht in der 4.Klasse, dann folgen Beschreibungen und kleine Erlebnisse. Die 5. Klasse nimmt als neue Aufsatzform den Bericht in den Plan auf, die 6.Klasse Briefe. Am Ende der Schulzeit wird als höchstes Aufsatzziel der "freie Aufsatz" gesetzt. Damit ist gemeint, daß der Schüler der obersten Klasse zusätzlich zum fremden Stoff aus dem Sachunterricht und der Lektüre die eigenen Gedanken, die persönliche Stellungnahme schreibt.

Das Entgegengehen auf den Fortschritt zu ist in diesem neuen Plan keineswegs stürmisch. Zwischen und auch in den Zeilen der neuen Verfügung steckt noch viel Geist der alten Schule. Unsicherheit und Unklarheit über das Kernproblem der Reform erwachsen wohl aus der Vielfältigkeit der neuen Forschungsergebnisse, erwachsen wohl auch aus der Schwere, mit der der Mensch an der Tradition hängt. Der neue Lehrplan ist kein organisches Ganzes. Die Neuerungen wirken wie schwache, aufgepropfte Reiser. Doch ermöglicht der Plan dem aufgeschlossenen und methodisch avant-gardistischen Lehrer durch die Zusage, daß die Themen der Monatsziele nicht unbedingt obligatorisch sind, einen Spielraum zur öfteren Durchführung des Erlebnis-aufsatzes.

Einen Unterschied zwischen dem Einfluß der Forschungsergebnisse und der Wirkkraft alter Anschauungen berühren wir wieder bei der Feststellung, daß zum Beispiel die Psychologiefragen (1914) an den Lehrerbildungsanstalten der nördlichen Teile Deutschlands noch vorwiegend aus dem Reservoir der Herbart'schen Psychologie gegriffen waren. In Westfalen verlangte man bei der 1.Lehramtsprüfung die schriftliche Behandlung der Themen: "Über Apperzeption - Psychologische Vorgänge beim Zustandekommen einer Assoziation - Das Gedächtnis und seine Pflege in der Schule". In Holstein wollte man ebenso die Frage über die "Reproduktionsgesetze" beantwortet haben. Und ein wohlmeinender Berater der Junglehrer in Posen empfahl seinen Schützlingen: "Unterschätze nicht den Wert der Formalstufen"!

Zur Fülle der tatsächlich vorhandenen Umgestaltungsvorschläge auf dem Gebiet der Pädagogik im 1. und 2. Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts gehört eine Richtung, die man mit "Persönlichkeitspädagogik" zu bezeichnen pflegt. In diesem Zweig der Reformpädagogik erhält der Aufsatz eine ganz bestimmte Ausprägung.

3. Persönlichkeitspädagogik - Der freie Erlebnisaufsatz, ein Produkt dieser Reformphase

Die geistigen Hintergründe für die mit dem Schlagwort "Persönlichkeitspädagogik" benannten Bestrebungen lassen sich bereits 100 Jahre früher in den Gedanken des Idealismus aufsuchen. Als sich von philosophischer Seite her die 'Systeme des humanen, ethischen und naturalistischen Individualismus zu einer Weltanschauung entwickelt hatten, als die Thesen der Lebensphilosophie (Nietzsche,¹³³⁾ Schleiermacher,¹³⁴⁾ Dilthey¹³⁵⁾ und später Max Scheler¹³⁶⁾ von der Pädagogik aufgegriffen wurden, trug die Psychologie¹³⁷⁾ das Ihrige dazu bei, daß

133) F. Nietzsche: "Unzeitgemäße Betrachtungen" Leipzig, Naumann, 1899

134) F. Schleiermacher: "Pädagogische Schriften" Herg. v. C. Platz, Langensalza, Beyer, 1902

135) W. Dilthey: "Das Erlebnis und die Dichtung" Leipzig, Teubner, 1910

136) M. Scheler: "Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik" Halle, Niemeyer, 1931

137) In der voluntaristischen Psychologie und Erziehungsansicht W. Wundt's kann man eine Seitengasse sehen, die zur Hauptstraße "Persönlichkeitspädagogik" führt. Denn das Kind ist ihm nicht mehr ein rezeptives Wesen; in der aktiven Haltung, über das Wollen, das Begehren und Streben sind die Zugangskanäle gegeben für den Aufbau und die Entwicklung der geistig-sittlichen, kindlichen Persönlichkeit. - Bedeutsam erscheint mir auch der Einfluß von W. Stern's Werk: "Person und Sache" Leipzig, Barth, 1906, kam. Zu den wesentlichen Merkmalen der Persönlichkeit zählt Stern "die produktive Selbstentfaltung", durch die sich das Individuum zur Persönlichkeit empobildet und sich unterscheidet von den niederen personalen Daseinsformen. (Neben die produktive Selbstentfaltung stellt Stern die konservative.) Sobald das ideelle Ziel der produktiven Selbstentfaltung verwirklicht wird - erreicht im Sinne eines letzten Höhepunktes kann sie nicht werden - tritt eine "Verdichtung der Persönlichkeit" ein. Diese Verdichtung äußert sich in der persönlichen Tat: Das persönliche Werk ist ihr Ergebnis. In der theoretischen Grundlegung sowohl der Persönlichkeitspädagogik wie auch der Arbeitsschulpädagogik und in der praktischen Ausprägung beider Richtungen finden wir ähnliche Parallelen.

die wesentlichsten Gedankengänge dieser philosophischen Richtung in die Gesamtkonzeption der neu zu begründenden pädagogischen Wissenschaft fruchtbar wurden. Die kulturelle Situation und der gesamte Zeitgeist um die Jahrhundertwende waren die auslösenden Faktoren für die Auflehnung gegen die Starre des Methodenschematismus. Die Kunsterziehungsbewegung war ein erster lebendiger Beweis dafür. Nicht mehr der Begriff, das Denken galt als das Höchste, sondern das Leben in seiner Fülle, das Ausgehen vom Er - leben der Wesensgehalte der Kulturgüter und der Welt.

Die Persönlichkeitspädagogik ¹³⁸⁾ setzte an Stelle der festgefahrenen formalen Stufen die lebendige Wechselwirkung zwischen der Person des Lehrers und des Schülers. (Die Entstehungsgeschichte dieses Reformzweiges und die Abspaltung der Persönlichkeitspädagogik in die Individualpädagogik gewissenhaft zu skizzieren, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Es werden bewußt nur Andeutungen gegeben.) Um den Unterrichtsstoff für das Kind erziehungswirksam zu machen, muß der Lehrer selbst geistig und gemütsmäßig von d e m durchdrungen sein, was er dem Schüler darbietet. Und nur dann, wenn zu dieser Voraus - setzung eine zweite tritt, kann der Unterricht der Bildung der Schülerpersönlichkeit gerecht werden: Er muß sich an das Ursprünglichste im Kind, im Menschen überhaupt, wenden, an das Gemüt. Aus den Gemütskräften entwickeln sich nach L i n d e alle übrigen Seelentriebe, besonders Wille und Handeln. (Anhänger Wundt's und der voluntaristischen Richtung.)

Dieser Standpunkt läßt alle Zugänge für die Leuchtkraft offen die von W. D i l t h e y 's Erlebnisbegriff ausging. Die " Momente des Daseins" sind nach seiner Definition Erlebnis, die "einen Zug des Lebens"¹³⁹⁾

138) E.Linde: "Persönlichkeitspädagogik. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage." Leipzig, Brandstetter 1997, 5.Aufl.1922 Im Titel seines Buches weist Linde auf R.Hildebrand, "dessen Lehrweise ihm als Musterbild vorschwebt.

139) W.Dilthey: "Das Erlebnis und die Dichtung" Leipzig Teubner, 9.Aufl.1924 S.198

aufschließen und die "viele Erfahrungen in höchster Steigerung enthalten." ¹⁴⁰⁾ Das Wesentliche des Erlebens ist dies, daß es nicht nur vorgestellt und wahrgenommen wird, es muß uns bewußt oder unbewußt inne werden, es muß etwas für uns werden. "Erlebnis im engeren Sinne... meint jene besonders markanten Bewußtseinsvorgänge, in denen der Mensch tiefinnerlich und ganzheitlich von der Sinn- und Wertfülle eines Gegenstandes ergriffen wird. Daß etwas zum Erlebnis wird, ist sowohl dem Subjekt wie dem Objekt zuzuschreiben: Der Mensch wird im Kern seiner Persönlichkeit betroffen von dem wesenhaften Zug, der ihm aus seinem Stück Welt entgegenstrahlt." ¹⁴¹⁾

Weil die Persönlichkeitspädagogik in ihren theoretischen Grundlinien die Faktoren "Person des Lehrers und Person, Individuum des Schülers," in fruchtbarer lebendiger Wechselwirkung zeichnet, zentriert sich in der Konsequenz praktisch der gesamte Unterrichtsstil um die Begriffe "Person" und "Erlebnis". Die Geschichte der Pädagogik belegt diese Ausformung im Sinne der Reform mit dem Namen "Erlebnisschule" oder "Erlebnisunterricht".

Das Einsickern des Erlebnisprinzips in die einzelnen Unterrichtsfächer nahm seinen Anfang schon um die Jahrhundertwende in der Kunsterziehungsbewegung. Auf dem Gebiet des Deutschunterrichts spitzte sich jetzt (1910 - 1915) der Reformgedanke in der hitzigen Verfechtung des Erlebnis-aufsatzes zu einem Höhepunkt zu, nachdem Scharrelmann und seine Anhänger dieser Sache bereits zu einer gewissen Aktualität verholfen hatten.

Wie eine Brandfackel schleuderten die meist bekanntesten Hamburger Aufsatzreformer J e n s e n und L a m s z u s ihre Veröffentlichung: "Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat" ¹⁴²⁾ in die Meinungen und Auffassungen der Praktiker. In revolutionärer Fassung wenden

140) W. Dilthey: "Gesammelte Schriften" Band 6
Leipzig, Teubner 1934

141) F. Dörr: in "Lexikon der Pädagogik" I. Bd., Freiburg,
Herder 1952 S. 982 - 987

142) A. Jensen und W. Lamszus: "Der Aufsatz ein verkappter Schundliterat" Hamburg, Janssen 1910
(Der Titel ist m. E. verstümmeltes Deutsch; müßte es nicht heißen: "Der Aufsatz, verkappte Schundliteratur"? Bem. d. Verf.)

sich die Thesen gegen den üblichen Schulaufsatz. "Man mag in Anweisungen und Lehrplänen suchen, um das Wesen des Aufsatzes aus den ihm gestellten Forderungen aufzuschließen, es ist immer das eine und dasselbe: Der Aufsatz ein Fabrikat, ein Machwerk, das auf Bestellung von dem Handwerker zu gegebener Stunde zurückzuliefern ist, und das bestimmte, vorhergegebene Bedingungen zu erfüllen hat. Er sei: schön, klar, geschmackvoll, gewählt usw... Der Aufsatz ist konstruiert, so ist er von Anfang an zu einem schattenhaften Sein verurteilt, und alle Geburtshelfergriffe der Didakten, alle Transfusionen aus Dichterblut haben diesem pädagogischen Spuk das schaffende Eiweiß des organischen Lebens nicht geben können.... Solange die Schule nicht das Wesen der Sprache, die sinnliche Kraft, das schöpferische Moment, die innere Anschauung in den Mittelpunkt stellt, solange sie fortfährt, selbst in den Sprachstunden zur Klugheit der Sprache, zur Dialektik zu erziehen, solange hat sie ihr ureigenes Gebiet nicht gefunden, und ihre Opfer werden weiterhin mit derselben aussichtslosen Unfruchtbarkeit quittieren, die mittlerweile notorisch geworden ist und als unausbleiblich in Kauf genommen wird." 143)

Auf den "aktenmäßigen Beweis", den die beiden Reformer erbringen, daß der Schulaufsatz nach der üblichen alten Methode den Stempel der Schundliteratur trägt, wollen wir hier nicht näher eingehen. Die Grundlagen der "künftigen Aufsatzschule" nach Jensen und Lamszus lassen sich in wenigen Punkten gedrängt - wie folgt - wieder geben:

1. Die erste Aufgabe wird darin gesehen, die Methode auf den natürlichen Boden des Wachstums, der sprachpsychologischen Entwicklungsgesetze zu stellen. Dann ist der freie Aufsatz Ausgangspunkt und nicht Ziel des Deutschunterrichts. Das "Arsenal" des Lehrers ist künftig die Fülle der Kinderaufsätze, aus denen sich die Entwicklungsstufe der kindlichen Sprachfähigkeit abzeichnet. "Nicht länger wird der

schmächtige Leitfaden, dieser stilistische Hungerleider, des Lehrers Studiengesnoese sein." 144)

2. In stofflicher Hinsicht wird den Kindern unumschränkte Freiheit eingeräumt. "Wir wollen kleine Kinder dazu erziehen, daß sie anfangen, ihre Stoffe selbst zu wählen, daß sie entscheiden lernen, ob der Stoff für sie geeignet ist." 145) Die Kinder sollen warten und prüfen lernen, ob die Dinge zu ihnen sprechen und was sie sagen. Eine persönliche Ausdruckskultur gedeihe nur dort, ein "freudiger Wuchs" sei nur dort, meinen die Reformer, wo sich der gestaltende "an die Dinge verliert" und sich in ihnen wieder findet. Die Tatsache der völlig freien, selbständigen Themenwahl durch die Kinder ist ein Hauptmerkmal des freien Aufsatzes bei Jensen und Lamszus. "Denn nicht länger werden die Mundstücke alle nach der einen Richtung gestellt, um auf Kommando loszuspritzen." 146) Den Einwand, daß es ja auch Kinder gebe, die faul und sprachunlustig sind, erledigen die Reformer mit der Bemerkung, daß diese Kinder nicht in die Schule, sondern ins Krankenhaus (!) gehören.

3. Die völlig freie Themenwahl bedingt folglich die unbegrenzte stoffliche Freiheit, derer sich der Aufsatz bedienen kann. Der Aufsatz ist nur an eine Voraussetzung gebunden: An das Erlebnis. Die Schule ist eine Arbeitsgemeinschaft von Menschen, "die von sich aus ihren jeweiligen inneren und äußeren Erlebnissen, ihren jeweiligen Ausdrucksbedürfnissen folgen," 147) die anfangen, ihre Rohstoffe, das Erlebnis, bewußt zu studieren und so zu feineren Formen gelangen." 148) Es gilt, die ganze natürliche Welt, die innere und die äußere, den künftigen Aufsatz zu erobern. Der gestaltende Aufsatz nach dem Leben, der natürliche Aufsatz, ist die methodische Grundlage des Sprachunterrichts." 149) Aus den zwanglosen Plaudereien der ersten 3 Schuljahre über kindliche Erlebnisse entstehen die ersten Aufsätze, ohne daß die Form des Aufsatzes erwähnt wird. Die Zeichnung bedeutet eine den Ausdruckscharakter stark unterstützende

144) a.o.O. S.175

145) a.o.O. S.174

146) a.o.O. S.174

147) a.o.O. S.175

148) a.o.O. S.175

+1 vom Verf. hervorgehoben

Wirkung. Der äußeren formalen Seite wird weniger Wert beigemessen. Die Kinder schreiben mit Bleistift, denn ihrer Impulsivität soll durch die anspruchsvollere Technik des Tintenschreibens keine Hemmung widerfahren. Dem Erlebnisaufsatz wird durch alle Schuljahre der erste Platz eingeräumt. Nur runden sich die anfänglich knappen Darstellungen in den oberen Klassen zu "Lebensbildern". Von der 4. Klasse ab steht neben der Kategorie des Erlebnisaufsatzes auch die Kategorie des Phantasieaufsatzes. In Anlehnung an das Märchen gehen die Kinder ihren eigenen Phantasieeinfällen nach und suchen sich aus der wechselnden Fülle der Motive das für sie Gegebene aus. Tier- und Pflanzengeschichten, bewußt zwischen 'Dichtung und Wahrheit' gehalten, sollen Ausdruck der Beobachtung und des ungestörten inneren Schauens sein. Die Niederschriften aus dem Sachunterricht zählen die Reformer auch zum Aufsatz. Selbst "logische Versuche" werden in Form von chronologischen Überschriften aus Lesetexten und Geschichten gewagt. Die schriftlich gestalteten Erlebnisse werden coram publico vorgelesen. Diese Aufsätze werden besprochen und dadurch wird das Kind zu bewußterer Darstellung und zur Stilverbesserung geführt. Gut gelungene Aufsätze dienen als Lesestücke, werden in die Lesebücher mit aufgenommen und erfüllen den Zweck als Stilmuster.

4. Aufsatz aus dieser Sicht aufgefaßt, macht eine lehrplanmäßig festgelegte Planung, eine zeitmäßig fixierte und befristete Stunde für den Aufsatz unmöglich. Die beiden Reformer wehren sich gegen die "langatmigen, dünnblütigen Vierzehntagsaufsätze." 149) Sie lehnen das Aufsatzheft ab und führen statt diesem ein Beobachtungsheft ein, das die schriftlich gestalteten Erlebnisse von Tag zu Tag festhält.

5. Weil der Aufsatz gleichsam mit innerer Notwendigkeit aus dem kindlichen Erlebnis herauswächst, die Gefühls- spannungen die Treibkraft zur Sprachfreudigkeit sind, kennzeichnet den Aufsatz neben der Freiheit des Themas, der Freiheit der Zeit nach, auch die Freiheit der Form nach.

6. Der Lehrer tritt bei der Aufsatzgestaltung überhaupt nicht in Erscheinung. Er muß sich nicht mehr mühen mit psychologischem Feingefühl " die gegebenen Themen nach Kräften zu beleben." 150) "Der Schwerpunkt liegt in einer so gezogenen Aufsatzklasse, die aus sich selbst heraus dem Lehrer unter die Arme greift, die, wenn er Richtlinien für neue Aufsätze sucht, mit Rat und Tat ihm hilft, die mit erzogenem Gefühl sofort die Anregung des Lehrers durchschaut und für sich ihre Sprachpsychologischen Bedürfnisse aufnimmt, fortführt und ummodellt.... und man wird staunen, was alles die Kinder selber finden werden, wenn man die Stilistik aus der Phantasie und nicht aus der Grammatik, der Abstraktion quellen läßt." 151)

Jm "Weg zum eigenen Stil" 152) setzten die Hamburger Reformer ihr Werk fort. Klarer als in ihrer ersten Kampfansage kristallisieren sich hier die Grundgedanken des Erlebnisunterrichts heraus. Der Vergleich des Kindes mit dem schaffenden Künstler liegt den Erörterungen über das Werden des "eigenen Stils" zu Grunde. Die Beseelung der Materie, das Gestaltwerdenlassen der künstlerischen Idee in der Bearbeitung der Materie, ist das Werk des Künstlers. Das Werk der Erziehung muß es sein, das Sehen, Beobachten, in gesteigertem Maße zu pflegen. Das heißt: Das Erleben bewußt kultivieren. (Erleben im Sinne eines gefühlsbetonten Bewußtseinsaktes im Gegensatz zum Erkennen, das auf einem logischen Bewußtseinsakt beruht.) Aus der primären Gegebenheit, erleben zu können, resultiert als Sekundäres das Erlebnis. Der Erlebnisunterricht stellt in diesem Heranführen an die Dinge der kindlichen Welt und die Vorgänge seines Innenlebens, im 'Augenöffnen' das Kind " unter die Bedingungen des Dichters. Nicht damit er dichte, sondern damit er seine Sprachkraft tätig übe." 153) Wenn das Kind

150) a.o.O. S. 175

151) a.o.O. S.181

152) A.Jensen und W.Lamszus: " Der Weg zum eigenen Stil. Ein Aufsatzpraktikum für Lehrer und Laien" Hamburg, Janssen, 1911

153) a.o.O. S. 215

in intensiver Übung dahingeführt ist, sein " Erlebnis bewußt zu studieren", dann gewinnt die Ausdruckskraft an Anschaulichkeit, Bildlichkeit und Frische. "Auf diesem Wege der bewußten Beobachtung schreiten wir weiter fort und schließen uns immer mehr neue Menschen auf, die wir vorher übersehen haben. Zuerst hatten uns die stummen Menschen nichts zu sagen. Wir warteten darauf, daß sie den Mund aufstuten ... Beim Laternen - anzünder sahen und schrieben wir nur, wie er von Laterne zu Laterne ging und die Laterne reinigte und " an - und ausmachte." Was da an Seelenregungen, an Wesensart in Haltung, Gang und Antlitz sich ankündigte, das ging uns noch vorbei. Aber da wir nun lernen, bei redenden Menschen auf das stumme Spiel zu achten, den Gesichtsausdruck, die Handbewegung, die Kleidung zu studiere_n, so halten uns auch allmählich die stummen Menschen fest und haben uns etwas zu sagen. " 154)

Von denselben Meinungen beherrscht, entwirft Arno S c h m i e d e r ein Buch über " Der Aufsatz - unterricht auf psychologischer Grundlage" 155) Bei ihm tritt das didaktische Moment, die Kinder zum Erleben und zum Gestalten zu erziehen, fast gewaltsam in den Vordergrund. Aus der mehr naiv gepflegten Beobachtung bei Scharrelmann über die etwas gekünstelte und gezwungene Beobachtungshaltung bei Jensen und Lamszus wird bei Schmieder eine stark analysierende Beobachtung in der Methode sichtbar, der man einen intellektualisierenden Beigeschmack nicht ganz absprechen kann. Von seinen eigenen reformerischen Zeitgenossen wurde Schmieder nicht besonders beachtet. Da er Bahnbrecher für die Aufsatzreform der höheren Schule war, fällt er nicht in den Kreis dieser Erörterung.

Der Erlebnisgedanke war publik gemacht durch die dramatischen Auseinandersetzungen, die sich aus dem Für und Wider dieser Materie ergaben. In einem durch - aus wechselnd verstandenen Begriffsinhalt gestalteten die einzelnen Vertreter je nach ihrer Meinung die Praxis

154) a.o.O. S.189

155) A.Schmieder: "Der Aufsatzunterricht auf psychologischer Grundlage" Leipzig, Teubner 3.Aufl.1916
"Erleben und Gestalten" Leipzig, Teubner, 1912

des Aufsatzunterrichts. Hermann J t s c h n e r ¹⁵⁶⁾ sorgte im mitteldeutschen Raum für die Ausbreitung und Durchführung des Erlebnisaufsatzes. Die Aufgabe des Aufsatzunterrichtes kann nach seiner Auslegung " nur darin bestehen, Erlebtes in Niederschrift darzustellen. Wir mü s s e n fordern, daß Erlebtes dargestellt wird."¹⁵⁷⁾ Das Gewußte aus dem Unterricht darzustellen zählt Jtschner zu den Aufschreibeübungen. Die Aufsatzgestaltung berücksichtigt bei ihm die Erlebnisse aus dem Alltag des Kindes, aus seiner Traumwelt und aus seinem Phantasieleben. Das Kind bestimmt sein Thema selbst, der Lehrer rückt durch seine Helferdienste d a s ins Bewußtwerden des Kindes, was in seinem Unbewußten wartet. Wenn Unterrichtsstoffe im Aufsatz herangezogen werden, dann im Sinne des mehr phantasiemäßigen Ausgestaltens (Rätsel stellen, Geschichten weiterspinnen, Ausgestaltung zu Szenen...) und nicht als "Begriffsgymnastik" oder als Fixierung des "Gedächtnis - ballastes". Genau wie dem Künstler in der Lösung einer Idee volle Freiheit zugebilligt werden muß, so soll auch für das Kind die Freiheit nicht eingeengt werden durch die Einhaltung einer bestimmten Form. Doch muß der Unterrichtsstoff, wenn er für die Gestaltung aus eigener Originalität zugelassen wird, einen besonderen Stimmungswert besitzen und das Individuelle des Erlebnisses muß zum Typischen gestaltet sein. Eine stundenplanmäßige Festlegung des Aufsatzes lehnt Jtschner ab. "Alle ein, auch zwei Tage liegt ein Aufsatz vor." ¹⁵⁸⁾

Die methodische Vorarbeit des Lehrers im Hinblick auf den Erlebnisaufsatz besteht zunächst in der Anleitung und Schulung der Beobachtungsgabe durch den gesamten Unterricht; nicht fehlen darf das Geben von Hinweisen in der Sammlung von Erfahrungen und der Versuch, sie innerlich zu verarbeiten. Um eine Erfolgssicherung zu gewährleisten,

156) H.Jtschner: " Unterrichtslehre. Unterricht gefaßt als Entbindung gestaltender Kraft"(Der besonderen Unterrichtslehre 2.Hälfte: Die Pächter zur Pflege des Ausdrucks) Leipzig, Quelle und Meyer, 1912

157) a.o.O. S.153

158) a.o.O. S.158

ist es zweckmäßig, die Beobachtungsaufgaben nach einem Stufengang zu gestalten. Daß in der allgemeinen Anleitung zum Beobachten die Selbstbeobachtung eingeschlossen ist, entnimmt man dem stofflichen Grundsatz, Traum- und Phantasieleben gehäuft im Aufsatz als Gegenstand zu verwerten. Als Zweites kommt hinzu, daß der Lehrer das Kind in seiner Stilentwicklung nicht störe. Den Grundsatz, daß alles Gestalten auf Beobachtung gegründet sein müsse, mildert Jtschner schon dadurch, daß Phantasiethemen mit Vorliebe gestellt werden dürfen. Er will bei seinen Kindern ein "Gefühl für Angemessenheit" erzieherisch erreichen um der Gefahr vorzubeugen, daß die Aufsatzgestaltung in sich unwahr ist und die Einheit zwischen Sache und Ausdruck geföhlt wird. Als Stimulans für schreibunlustige Kinder tritt das aktive Tätigsein des Lehrers, der des öfteren von seinen eigenen Beobachtungen berichtet. Der Lehrer faßt ein Stoffgebiet ins Auge und sorgt für Themabeschränkung. Sie ist Voraussetzung für eine individuelle und typische Aufsatzleistung. Bei der Darstellung von Ereignissen darf das Kind ungeniert "drauflos" schreiben. "Später wird man das Gefühl für die Akzentverteilung, das rechte Verhältnis der Teile stärken müssen. Dann empfiehlt es sich, das Kind in die Technik der Dispositionsbildung einzuweihen. Im Zusammenhang mit unserer Auffassung vom Wesen des Ausdrucks .. [gilt es] die Disposition vom Höhepunkt der Handlung, vom Wesentlichen, vom Kernpunkt der Abhandlung aus zu entwerfen" ¹⁵⁹⁾ Die kindliche Selbstkontrolle des Aufsatzes durch lautes Vorlesen geht der Korrektur des Lehrers voraus. Die Abkehr von der harten und niederdrückenden Art zu korrigieren, zeigt sich in der Weise, daß viel mehr Wert auf die Hervorhebung des Positiven, des gelungenen Ausdrucks gelegt wird und darin eine weit wertvollere Einwirkung auf die Stilbildung erzielt wird. Das Besprechen hervorragender aber auch schlechter Stilmuster und die Übertragung schriftdeutscher Stücke in die Mundart dienen Jtschner als wirk-

same Mittel, stilistische Verfeinerung anzustreben.

Der Versuch, den pädagogischen Sinn des Erlebnisedankens durchzusetzen, griff vom Gebiet des Aufsatzunterrichts auf andere schulische Bezirke über. Die Umgestaltung in der Musikmethode vollzog sich durch das Wirken von J o e d e , in der Schrifterziehung durch K u h l - m a n n und S ü t t e r l i n . Auf dem Sektor Zeichnen verhalfen vor allem K e r s c h e n s t e i n e r und Z i e s e , sowie B r i t s c h der neuen Richtung zum Durchbruch. Die theoretischen Grundlagen für diese Wende entsprangen denselben Quellen, aus denen sich die Aufsatzreform speiste. Eine prinzipiell erlebnismäßige Grundlegung im Religionsunterricht forderten S c h a r r e l - m a n n (Bremen), K a u t z im Rheinland und Franz W e i g l in Bayern. Auch das Fach Leibesübung wurde von dieser Bewegung erfaßt und erfuhr eine methodische Umgestaltung (B o d e), die aber mehr im Ansatz stecken blieb.

Die Brandfackel, geworfen von J e n s e n und L a m s z u s , loderte in einem zweiten Höhepunkt zu einem Feuer empor auf der Reichsschulkonferenz 1920. Fritz K a r s e n ,¹⁶⁰⁾ ein Vertreter der entschiedenen Schulreformer, propagierte, daß jede Stunde eine Erlebnisstunde sein müsse. Man prägte den Begriff " Erlebnis - methode" und entwarf einen schematischen (!) Aufbau für den Erlebnisunterricht:

- a) Stufe des Hinführens und Aufnehmens
- b) Stufe des Hingebens, Aufgehens, Verstehens
- c) Stufe des Erfassens, Auffassens der Lebenszusammenhänge -
Synthese vom Subjektiven zum Objektiven
- d) Abklingen-erlebnismäßiger Ausdruck

" Der höchst lebensvolle, aber auch sehr dunkle Begriff des 'Erlebnisses' ¹⁶¹⁾ wird in den Mittelpunkt der Schule gerückt. Das Erlebnis stellte sich als ein doppelter Prozeß heraus, der des Innewerdens und der der Betätigung zum Schaffen." ¹⁶²⁾ Die Leitsätze über die Kunsterziehung auf

160) "Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen" Herg. v. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin. Leipzig, Quelle und Meyer, 1921, S. 52 ff.

F. Karsen: "Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme" Leipzig, Dürr, 1923

161) "Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen" Herg. v. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin, Quelle u. Meyer 1921, S. 52 ff.

der Reichsschulkonferenz spiegeln im Wesentlichen dieselben Grundansichten wider und legen Zeugnis ab, daß sowohl die Kunsterziehungsbewegung wie die Persönlichkeitspädagogik mit ihrem Erlebnisunterricht im Grunde sich schon mit den Wogen der Arbeitsschulbewegung gemischt hatten, zum Teil dort einmündeten oder von den kräftigeren Wellen der Arbeitsschule überspült wurden. Die Erörterung über die Aufsatzgestaltung in dieser pädagogischen Bewegung bleibt dem nächsten Kapitel vorbehalten. In wie weit diese pädagogisch-historischen Faktoren auf breiter Ebene allgemein umformend auf den gesamten Schulbetrieb wirkten, kann hier nicht deutlich gezeichnet werden. Daß sich das Erlebnisprinzip in der Aufsatzgestaltung nicht mehr sporadisch und vereinzelt durchsetzte, sondern zum mindesten von einer nennenswerten Zahl von reformerischen Vollstreckern hochgehalten wurde, ergibt sich aus der vorhandenen Literatur über diese Reformphase.

In engem Zusammenhang mit den Theorien der Erlebnisschule, doch in origineller, eigenständiger Ausprägung praktizierte Wilhelm A l b e r t ¹⁶³⁾ den Aufsatzunterricht. Wie seine gesamte Unterrichtsarbeit als " pädagogische Sinfonie " auf den beiden Elementen der B-ildung: Eindruck - Ausdruck aufgebaut ist, so sieht er in der Aufsatzstunde " die eigentliche Stunde der Ausdrucksarbeit." Die Voraussetzung für eine gute Ausdrucksarbeit hat der Lehrer in einer guten Eindrucksarbeit zu leisten. Von der anschaulichen, konkreten, lebendigen Gestaltung der Bildungsstoffe hängt nach seiner Meinung der Erfolg der Aufsatzleistung ab. " Die Aufsatzstunde ist die Stunde der Konzentration des Geistes. Damit ist zugleich die Aufgabe dieser Stunde festgelegt. Sie wächst aus dem W e s e n der Aufsatzarbeit heraus. Wenn Aufsatzarbeit Konzentration der Gedanken, Kondensierung des Stoffes ist, dann ist die Aufgabe d i e , aus dem g e s a m t e n Bildungsstoff d e n Stoff herauszuschälen, der k o n z e n t r a t i o n s f ä h i g ist: Das ist der w e r t v o l l e Stoff, der K e r n , der nach Ablösung der vermittelnden Schale (in der Eindrucksarbeit durch den Lehrer) übrig bleibt.¹⁶⁴⁾ In dieser Fest-

163) u. 164) s. S. 90

legung ist zugleich die Richtlinie für die Aufsatzgestaltung enthalten. Der Aufsatz muß den Kern einer Sache treffen. Das führt logisch zur Auswahl eines eng begrenzten Themas, das die Darstellung eines Einzelgeschehens, einer Einzelbegebenheit, zuläßt. Aus der Summe der Erlebnisse darf immer nur eines herausgegriffen werden. "Selbstverständlich soll nun der Aufsatz des Schülers ein Erlebnisaufsatz werden. Materie ist im Kunstwerk nur Mittel zum Zweck : Das, wodurch die J d e e zum Ausdruck gebracht wird. "¹⁶⁵⁾ Bei Albert ist der Aufsatz ungefähr die "Essenz" einer Unterrichtseinheit, die sich auf eine vorbereitende Einstimmung mit künstlerischem Höhepunkt und künstlerischer Betrachtung nach einer künstlerischen Verknüpfung in der Ausdrucksarbeit zeigt. Die angeführten Aufsatzbeispiele aus seiner Unterrichtsarbeit haben durchwegs Kunstwerke entweder aus der literarischen oder der bildenden Kunst zum Ausgangspunkt.

Anschauliches Zeugnis über die praktische Aufsatzarbeit legt Eugen M a h r ¹⁶⁶⁾ in seinen Büchern ab. Er will dem Suchenden und schwankenden Lehrer Mut machen, sich umzustellen auf den Erlebnisaufsatz. Die Forderung : " Vom Kinde aus ", von seinem Leben und seiner Sprache gilt ihm als Wegweiser. In der Hinführung und Pflege gründlicher Beobachtung wurzelt der Erlebnis- und auch der Phantasieaufsatz. Als erziehliche Voraussetzung verlangt Mahr die Ehrlichkeit, die Selbständigkeit und die sachliche Wahrheit. In gemeinsamer Aufsatzbesprechung erzieht Mahr seine Klassen zu dieser "Aufsatzhaltung" und räumt dann der Freiheit im Aufsatz eine

163) W. Albert: "Gestaltung des Unterrichts zum Erlebnis" Habelschwerdt, Verl.d.dt.Lehrerbücherei 1921

-- : "Die Wurzel der pädagogischen Krisis und die innere Erneuerung der Schule" Nürnberg, Korn 1924

-- : "Das Kind als Gestalter" Nürnberg, Korn 1.Aufl.1923

164) W. Albert: "Gestaltung des Unterrichts zum Erlebnis" Habelschwerdt, Verl.d.dt.Lehrerbücherei 1921, S.208

165) a.o.O. S.209

166) E.Mahr: "Schauen - Träumen - Denken. Ein Bericht von freudigem Aufsatzschaffen und lebendigem Sprachunterricht" Nürnberg, Korn 1920

-- : "Kleine Aufsatzkünstler und ihr Werden" Ansbach, Prögl 1

-- : "Gelenkte Sprachkraft" München, Oldenbourg 1951

breite Gasse ein. Deshalb ist der Zeitpunkt der schriftlichen Ausdrucksgestaltung nicht stundenplanmäßig festgelegt; die Fertigung von Aufsätzen kann ebenso in die schulfreie Zeit fallen. Dominierend für die Erlebnisgestaltung ist die kindliche Stimmung, die Fähigkeit zum Durchforschen des Eigenlebens. Die Stoffe werden zum Teil dem außerschulischen Erlebniskreis des Kindes entnommen, zum Teil soll der Lesegehalt oder der Heimatkunde -, Geschichts -, oder Naturkundeunterricht den Anstoß geben, Stimmung verleihen zum Ausdrucksbedürfnis.

Die Möglichkeit, für den Erlebnisaufsatz eine Lanze zu brechen, ergriff auch Karl Linke¹⁶⁷⁾

" Wir dürfen den Begriff Erlebnis nicht zu eng fassen, nicht an den Grenzlinien zwischen äußerem und innerem Erlebnis das Erlebnis überhaupt scheitern lassen und müssen es vor allem im Geiste des Kindes zu verstehen suchen."¹⁶⁸⁾ Für die Unterstufe sieht Linke " reine " Erlebnisaufsätze vor, und d.h. das Kind darf unter Zuhilfenahme der Themen- und Formfreiheit gemäß seiner kindlich - sprachlichen Entwicklungsstufe das schreiben und gestalten, was es mitteilen will. In stofflicher Hinsicht wird auf der Oberstufe grundsätzlich kein Ding der inneren und äußeren Welt ausgeschlossen und die Weite des Gebietes soll jedem Schüler die individuelle Gestaltung erleichtern. Von der Mittelstufe an tritt der "reine " Erlebnisaufsatz zu Gunsten des Beobachtungsaufsatzes zurück.

In heftiger und leidenschaftlicher Art plädiert auch Paul Münch¹⁶⁹⁾ für den Erlebnisaufsatz. Begeisterung und Freude sind für ihn die Triebkräfte zum Aufsatzschreiben. Weil er unter Aufsatzschreiben dies versteht : "... sich von innerem Druck befreien, sich etwas

167) K.Linke: "Der Aufsatz auf der Unter-, Mittel- und Oberstufe" Braunschweig, Westermann, 1916

-- : "Der Erlebnisaufsatz" Wien, Österreichischer Schulbuchverlag 1920

168) K.Linke: "Der Erlebnisaufsatz" Wien, Österr. Schulbuchverlag 1920 S.5

169) P.Münch: "Rund ums rote Tintenfaß" (Essays über den Schulaufsatz) Leipzig, Hahn 1909

-- : "Dieses Deutsch!" (Ein Führer zu gutem Stil) Leipzig, Wehr 1926

von der Seele schreiben, auf jemand wirken wollen ...¹⁷⁰⁾
Verurteilt er die Nacherzählung als unnütze Gedächtnis -
leistung, "den vorgekauften Aufsatz, die nackte Beschrei-
bung als Inventarverzeichnisse und Baedeker-Weisheit..."¹⁷¹⁾
Die "Stilschwärtchen" der Lehrer verurteilt er mit eindeu-
tiger Schärfe und setzt sich für die Erlebnisstoffe aus
dem Leben des Kindes ein. Der Korrektur wendet er besondere
Aufmerksamkeit zu und ruft zu einer weitgehenden Schonung
des Kindes in diesem Punkt auf. Da er sich an den psycho-
logischen Ergebnissen über die Fehlerforschung orientiert,
hat die Mahnung zur Umkehr von der üblichen, unerbittlichen
Korrektur zum Teil Berechtigung. Wo die Korrekturvorschläge
an 'Kindesanbetung' grenzen, wird der besonnene Leser
selbst zu entscheiden wissen.

Eine Sonderstellung innerhalb der Bestrebung,
dem Erlebnisaufsatz zum Durchbruch zu verhelfen, nimmt
Berthold Otto¹⁷²⁾ ein. Die unbedingte Anerkennung
der Altersmundart des Kindes und die ehrfurchtsvolle
Scheu vor der Kinderseele kennzeichnen den eigenen Weg,
den er in seiner Versuchsschule geht. Wie eine Naturer-
scheinung sollten die Kinder ihr eigenes Sprechen beobachten
und der Lehrer hat nur die Aufgabe, die Kinder an diese
Beobachtung zu gewöhnen und die Beobachtungsergebnisse
zu sprachlichen Gesetzen zu formen." Jedes Wort der Mutter-
sprache muß dem Kindesgeist so eingefügt werden, daß es
die richtigen Anschauungen in Bewegung setzt, und umgekehrt
sollen die Anschauungen ein Bedürfnis nach diesen Worten
wecken."¹⁷³⁾ Da sich der gesamte Unterricht wie in einer
Art erweiterter Familienerziehung (Gelegenheitsunterricht)
vollzieht, wird die Frage nach einer bestimmten Planmäßi-
gkeit der Stoffverteilung und -bearbeitung nicht gestellt.

170) P.Münch: "Dieses Deutsch!" (Ein Führer zu gutem Stil)
Leipzig, Dürr 1926

171) a.o.O. S. 64

172) B.Otto: "Lehrgang der Zukunftsschule nach psycholo-
gischen Experimenten, für Eltern, Erzieher und Lehrer dar-
gestellt" Leipzig, Scheffer 1901

173) a.o.O. S. 29

In einer zusammenfassenden Rückschau über dieses Kapitel lassen sich folgende Gedanken anführen: Der Reformphase "Persönlichkeitspädagogik" haftet sowohl in den Grundgedanken wie in den methodisch daraufhin ausgerichteten Maßnahmen eine große Uneinheitlichkeit an. Der Akzent der Leidenschaftlichkeit schwingt in den Rufen, mit denen die Vertreter des Erlebnisgedankens den Lehrerstand aufrütteln wollten, um ihn für die neue Sicht empfänglich zu machen. Das hektische Moment liegt auch in dem Umstand, daß die Strömung zeitlich kurz befristet war - die Anfänge lassen sich zu Beginn der Jahrhundertwende in der Kunsterziehungsbewegung suchen; erster Gipfelpunkt 1910/11, dann ein zweiter 1920 und wenige Jahre später mündet das Gedankengut in die Arbeitsschulbewegung. Und so war das Abrunden, Abklären der Idee und das Erproben in der Praxis nicht genügend gesichert.

Die Verschiedenheit der Auslegung und Auffassung des Begriffes "Erlebnis" prägt die verschiedenen Zielsetzungen für den Erlebnisaufsatz. Vor allem Jensen und Lamszus und Karsen, zum Teil auch Jtschner, Scharrelmann, Albert und Münch nahmen offensichtlich Anregungen aus dem Dilthey'schen Erlebnisbegriff. (Ein "aktenmäßiger" Beweis kann allerdings nicht angeführt werden.) Durch die Meinung vom inneren Charakter der Wahrnehmung (im Gegensatz zur äußeren) ordnen Jensen und Lamszus das Erlebnis einer psychologischen Kategorie zu. Diese beiden Verfasser, auch Jtschner und Albert, benützen aber als zweiten Ausgangspunkt ihrer Reformvorschläge den Vergleich mit dem schriftstellerschen Künstler. (Dilthey bezweckte mit seiner Analyse des genialen dichterischen Seelenlebens die Widerlegung gewisser Ansichten, die von der Pathologie kamen und stellte die Fähigkeit des künstlerischen Erlebens als eine über das durchschnittliche Maß hinausreichende Möglichkeit des tieferen Erfüllt - und Ergriffenseins dar.) Erlebnis als pädagogischer Zielgedanke verlangt die Überbetonung der subjektiv - emotionalen Ausdrucksgestaltung. Und darum ist die von den Reformern vorgeschlagene neue Arbeitsweise nicht von Widersprüchen frei.

1. Der übertriebenen und einseitigen, den besonderen Umständen nicht Rechnung tragende Pflege des Erlebnisaufsatzes fehlt eine geschlossene, umfassende organische Sprachauffassung. Sie legt den Nachdruck lediglich auf die eine subjektive Komponente, in der die Sprache in den Vollzug des Erlebens als Ausdrucksmittel eingereicht wird. Die veränderte jugendpsychologische Einstellung gab wohl einen verständlichen Hintergrund für das übermäßige Eifern der freien sprachlichen Gestaltung. Doch verloren die enthusiastischen Pädagogen darüber die grundlegende Einsicht, die dem Erlebnisaufsatz eigentlich erst den sprachbildenden Wert gibt : Daß die freie Erlebnisgestaltung nicht nur im Sinne einer psychischen Begleiterscheinung, eines schriftlichen Niederschlages oder als selbstgenügsame Wertgestaltung aufgefaßt werden darf, sondern zugleich im Sinne des Durcherlebens, der Deutung der Sinngesetzlichkeit, der Objektivierung.

2. Die Erhebung des Erlebnisses zum methodischen Prinzip kommt einer künstlichen, unnatürlichen Hochzucht gleich. In der Rationalisierung und Schematisierung (Schmieder, Jtschner, Albert) haucht man dem irrationalen Wesen des Erlebnisses das Leben aus. Die Forderung "Erlebnisse bewußt zu studieren" (Jensen und Lamszus) verrät bereits eine Neigung zur Dekadenz hin. Die Auflösung der Erlebniseinheit beim Kind verstößt gegen die Totalität, Naivität und Ungebrochenheit des kindlichen Erlebnisablaufes. Verfrühte Reflexion holt das Kind aus seiner eigenen Welt in den Vorhof der Erwachsenenwelt. Es verliert durch gewohnheitsmäßiges Anempfinden den Maßstab der Echtheit und Wahrhaftigkeit.¹⁷⁴⁾

3. Die Verfechter des Erlebnisaufsatzes gingen von der Vorstellung aus, daß die Struktur der kindlichen Seele -

174) Als Beispiel sei der Aufsatz " Der Schatten " aus dem Buch von Jensen und Lamszus : " Der Weg zum eigenen Stil " Hamburg, Janssen 1916, S. 72 / 73 angeführt.

durch die Einwirkung der Lehrerpersönlichkeit einerseits und durch die intensivierte Beobachtung andererseits - bestimmten gemütsmäßigen Eindrücken gegenüber sehr empfindsam und aufnahmefähig gemacht werden kann. Dies führte zur Bevorzugung solcher Erlebnisstoffe, die aus der bildenden oder literarischen Kunst kamen.

(Jtschner, Albert, Mahr) Vielleicht war eine fanatische Stimmung gegen den Intellektualismus für diese Ausrichtung maßgebend. Charakteristisch für die teilweise verzerrte Einseitigkeit der Problemstellung ist die heftige Auseinandersetzung um die Gedankenkreise: "Ist der freie Aufsatz ein Stoffprinzip oder ein Darstellungsgrundsatz?" Die überwiegende Meinung der Persönlichkeitspädagogen sieht die Voraussetzung für die Gestaltung des Erlebnisaufsatzes dann erfüllt, wenn sie die Sprachstoffe dem außerschulischen Erlebnisbezirk des Schülers entnehmen. Darin offenbart sich die Auffassung, daß der Wert und der wesentliche Gehalt des Erlebnisses im Faktum des Erlebnisses an sich liegt. (Impressionismus bei Jensen und Lamszus) Der Reiz des Neuen, Individuellen, Absonderlichen, des äußeren Erlebnisstoffes hält das Interesse für den Erlebnisaufsatz gefangen. Für das Kind ist gemäß seiner geistig-seelischen Struktur gewiß das Sinnerfassen auf die Außenwelt hin richtunggebend. Doch die Eindrücke, die das Kind seinem außerschulischen Kreis entnimmt, sind nicht ohne weiteres mit dem Erlebnis gleich zu setzen. Bei einer allseitigen organischen Sprachauffassung verliert die Streitfrage aus dieser Reformepoche: "Erlebnisaufsatz - Stoffprinzip oder Darstellungsgrundsatz?" gänzlich ihre erregende Aktualität. Denn die Auswahl der Stoffe entscheidet dann nicht mehr eine trennende Linie zwischen schulischen und außerschulischen Erlebnissen, sondern die Tatsache, ob der Inhalt außer der Weckung des sprachlichen Gestaltungsbedürfnisses bedeutend für eine klärende, objektivierende Umbildung der eigenen Erlebniswelt des Kindes ist.

4. Der umfassende und weite Begriff Erlebnis verleitet zu der Annahme, daß alle die seelischen Inhalte, die annähernd gefühlsmäßig betont sind, durch intensive, vom Lehrer gesteuerte Pflege der Beobachtung auch tatsächlich Erlebnischarakter erhalten. Die freie, selbsttätige, schriftliche Gestaltung dieser Stoffe trägt den Stempel des Zwanghaften. (Schmieder ¹⁷⁵), Mahr) Der Schwerpunkt der Aufsatzmethode rollt dann gleichsam einseitig auf ein äußeres, verflachtes Erlebenlassen zu. Die didaktische Kunst des Lehrers besteht in der Beherrschung der Technik Stimmung zu erzeugen.

5. Daß die Bewegung dieser Formphase mit der Ausprägung im Erlebnisaufsatz nicht zu einer 'flüssigen' weithin befruchtenden Strömung wurde, sondern mehr inselhaft an die Persönlichkeit der einzelnen Vertreter gebunden in Erscheinung trat, liegt in der Materie. Alle in dieser Epche zur Neuerung rufenden Männer waren Repräsentanten eines künstlerischen Typs mit einer großen Empfänglichkeit, einem empfindlichen, ästhetischen 'Sensorium' und der Kraft, die von ihnen ausgehende Initiative hoch zu halten. Der geduldige, sich zum Kind herunterneigende Teil ihres Wesens schuf in der Praxis die fruchtbare Ebene, auf der der Erlebnisaufsatz nun einmal wachsen will. Die Schulbehörden konnten sich zu einem großzügigen Zugeständnis der eingebrochenen Freiheit gegenüber in den allerwenigsten Fällen entschließen. (Seyfert war eine rühmliche Ausnahme) Teils berechtigter Pessimismus richtete sich von hier aus auf die 'Planlosigkeit' des Unterrichts mit seiner jeweils auf die Stimmungslage abgepaßte Methode. Das bedeutete einen äußeren Widerstand in der Strömung.

6. Die Blickrichtung auf das Erlebnis und seine Gestaltung brachte mit sich, daß die willkürmäßige Seite des Kindes

175) Man lese die Überlegungen über das "Jasminblatt" als Aufsatzstoff bei A. Schmieder: "Der Aufsatzunterricht auf psychologischer Grundlage" Leipzig, Teubner 1916, S.2/3

von der Erlebnispädagogik her keine stärkende, erziehlische Beeinflussung erfuhr. Die rein formellen Gesichtspunkte bei der Durchführung der kindlichen Arbeiten werden in den Abhandlungen der Reformer kaum erwähnt. Bei P. Münch u. B. Otto findet die Schonung und 'Verehrung' des kindlichen Eigenwertes fast eine extreme Bejahung.

7. Die positive Wirkung dieser umstrittenen pädagogischen Zeitspanne läßt sich kurz in 3 Gesichtspunkten zusammentragen:

a) Der kritische Prüfer beschnitt das Erlebnismoment in seinen Übersteigerungen und Einseitigkeiten und bejahte es grundsätzlich bei der Verwirklichung der Praxis. Nicht die ausschließliche Einstellung auf die Erlebnisgrundlage kam in Frage, wohl aber das Streben nach einer Gestaltung und 'Beseelung' des Unterrichts, ein Höchstmaß an Wert-ergriffenheit beim Schüler ungekünstelt zu ermöglichen anstelle der bloßen Übermittlung von Wissenstoffen.

b) In dem revolutionären Bemühen, dem Kind zu seinem Stil zu verhelfen, lag ein wirksames Gegengewicht zu der traditionellen Auffassung, das Kind könne infolge der Wortarmut, der sehr mangelhaften Kenntnisse in Rechtschrift, Grammatik und Interpunktion keinen Stil haben. Die Originalität des frei gestaltenden Kindes wurde mindestens teilweise anerkannt. So verlor der in Stoff und Form schon vorher festgelegte, streng an die Disposition gehaltene und vom Lehrer gelieferte Aufsatz unbedingt an Vorrangstellung. Der vorherrschende Ordnungsgedanke, der den Aufbau des Aufsatzes mit Einleitung, Hauptteil und Schluß an einem leeren Schema orientierte, bevor noch der Inhalt gegeben war, wich einer gesünderen Ansicht. Nicht daß Gliederungen grundsätzlich entbehrt werden können, war die Auffassung der Reformer, sondern daß sie ein sekundäres Prinzip sind, das sich aus der Schilderung des Erlebnisablaufes von selbst ergibt und bewältigt werden kann.

c) Mit der Verweisung des Ordnungsgedankens in zweitrangige Stellung wird zwangsläufig das Vorurteil gebrochen, daß

die Sprache über den Wert der Gedanken entscheide. Das Abstößige der stilistischen Mängel sah man vor-dem ausschließlichen im Ausdruck. Daß der schlechte, kümmerliche, trockene und arme Stil teils in Mängeln der Anschauung liegt, bewiesen die Reformer mit Ergebnissen aus ihrer Unterrichtsarbeit. Eine intensive Beobachtungshaltung, ein aufmerksames Schauen auf jeweils enge Tatbestände zeitigte einen vertieften, anschaulicheren, lebhafteren und farbigeren Stil. Weil gerade dem Kind oft eine der Auffassungsfähigkeit adäquat präzise sprachliche Ausdrucksgestaltung noch nicht möglich ist, gewinnt die Zeichnung zum Text unterstützenden Ausdruckscharakter.

Nun bleibt noch die Skizzierung des sogenannten "freien Aufsatzes" im Gegensatz zum "gebundenen". Es ist nicht möglich, einen klaren, mit eindeutigen Wesensmerkmalen gekennzeichneten Begriff: "Freier Aufsatz" aus den pädagogischen Zeitdokumenten herauszukristallisieren. Zunächst deutete man mit der Bezeichnung freier Aufsatz eine der Lernschule mit ihren grammatikalischen Aufsatzprodukt entgegengestellte Richtung an. Die im Gegensatz zu den üblichen Gepflogenheiten aus dem Erlebniskreis des Kindes genommene Themen, brachte die Devise in Umlauf: Der freie Aufsatz ist ein Stoffprinzip. Ein Merkmal liegt also in der Andersartigkeit der Stoffwahl.

Da sich auf Grund der damals herrschenden Sprachtheorie der sprachliche Bestandteil des Aufsatzes scharf von Stoff und Inhalt trennte, faßte man je nach Belieben den Ausdruck, den Satzbau, den Aufbau des Aufsatzes auf seine 'freiheitsverdächtigen' Momente ins Auge. Die Freiheit im Ausdruck verlieh der eigenen kindlichen Ausdrucksweise volle Anerkennung. Die Skala der Freiheit des kindlichen Sprachschatzes kannte aber, angefangen von den kleinsten Zugeständnissen, alle möglichen Entfernungen zwischen "gebunden" und "frei", d.h. vom säuberlich abbeschriebenen Musterbeispiel bis zum ungesunden Geltenlassen kindlicher Eigenleistung. (Übertriebene

Mundartpflege.)

Die Freiheit im Satzbau verlangte das Absetzen der Stichworthilfen. Die Freiheit im Aufbau drängte die vorher fixierte, schematische Gliederung in eine Randstellung. Der freie Aufsatz unterschied sich vom gebundenen durch eine wesentliche Lockerung bei der Beurteilung und Wertung der rein formellen Gesichtspunkte. In vielen Fällen frug der freie Aufsatz zusätzliche Merkmale der zeitlichen Ungebundenheit.

Bei genauer Nachprüfung stellt man fest, daß von den verschiedenen Praktikern variable Mischungen zwischen "frei" und "gebunden" im Aufsatz zu finden ist. Daß selbst in den Lehrordnungen eine große Unklarheit über das Wesen des freien Aufsatzes herrschte, (Hinweis auf die Ausführungen des Münchner Lehrplans 1913) und aus den undeutlichen Formulierungen die verschiedensten praktischen Aufsatzversuche resultierten. Beispiele für diese Sachlage: 1. Man gab den Inhalt und ließ die Form verwandeln oder finden. 2. Man gestattete für eine vorhandene Form den Versuch einen passenden Inhalt zu finden. 3. Man wagte unter Beihilfe des Lehrers (!) die Stoff- und Formfindung. Alle diese Spielarten der Freiheit belegt man in Einschränkung des Gedankens an das "schöpferische" Kind. mit dem Namen "relative Produktion".

4. Die Arbeitsschulbewegung - Der Aufsatz, gesehen als ein Stück geschlossenen Unterrichts.

Ein mitbestimmender Faktor bei der allgemeinen Durchsetzung der Arbeitsschule mag die Gegebenheit gewesen sein, daß für die Erlebnispädagogik die gleichmäßige Förderung der kindlichen Willenskräfte und die Schulung der technischen Fertigkeiten keine wesentlichen Ziele waren. In dem Wollen, den intellektualistischen Wortunterricht abzulehnen, waren sich beide Reformzweige - Persönlichkeitspädagogik und Arbeitsschulbewegung - einig. Doch die Wege zur Abkehr wurden verschieden begangen.

Um eine kulturgemäße Umgestaltung des Bildungswesens zu bezwecken, konstituierte sich der Bund für Schulreform. Die erste Verwirklichung dieser Idee war der "1. Deutsche Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde" in Dresden vom 6. - 8. 10. 1911, der die Arbeitsschule zum Verhandlungsgegenstand erhob. Man versuchte die Grundlegung und Klärung des Begriffes Arbeitsschule. Die Anwendung des Prinzips der Arbeitsschule auf den deutschen Unterricht behandelte Dr. Otto A n t h e s (Lübeck). Die jedem Kinde eingeborenen sprachlichen Kräfte so zu entwickeln, daß das Kind, der jugendliche Mensch in seinen eigenen Stil hineinwachse, sei der Ausgangspunkt der arbeitsschulmäßigen Überlegungen. Von der didaktischen Gestaltung unter diesem Ausgangspunkt wurde kein klares Bild entworfen. Trotz der gegensätzlichen Anschauungen der beiden Bannerträger: K e r s c h e n s t e i n e r - G a u d i g fand der Gedanke an die arbeitsschulmäßige Umgestaltung weithin im Lande großes Vertrauen. Ohne Rücksicht auf die verschieden ausgerichteten theoretischen und praktischen Ansichten über dieses Reformproblem sei kurz das Wesen der Arbeitsschule skizziert.

Es wird theoretisch in folgender Formulierung aus einer pädagogischen Preisschrift gut gekennzeichnet: " Sie [die Arbeitsschule] will durch konkretes Erleben, durch teilnahmvolles Mitempfinden, durch werktätiges Schaffen, durch lebendigen Umgang mit der Natur und den

Menschen, durch Selbstzucht und Selbstbestimmung, durch charaktergemäße Ausgestaltung der in jedem Kinde schlummernden Persönlichkeit [die Lernschule] ersetzen."¹⁷⁶⁾

In den Dienst dieser Sache stellten sich viele Schulmänner. Sie verliehen dem Deutschunterricht ein eigenes Gepräge. Anstöße zum Vorwärtsgen in der arbeitsschulmäßigen Richtung für den Aufsatz bewirkte parallel zu Scharrelmann der Bremer Lehrer Fritz Gansberg.¹⁷⁷⁾ Nach zehnjähriger Betätigung im Dienste der Schulreform, formulierte er das Kernproblem der Schulreform im Vorwort seines Werkes: "... daß der Unterricht in produktive Tätigkeit aufzulösen ist,"¹⁷⁸⁾ Diesen Gedanken in allen seinen Beziehungen konsequent durchzuführen, ist Gansberg bemüht. Die freie Entfaltung der Schülerindividualität wird stark betont und führt teilweise zum Überwiegen des subjektiven Faktors. Das persönliche Erlebnis steht durchwegs im Vordergrund und somit wird alles abgewiesen, was zunächst nicht im Bereich des Kindes und seines Auffassungsvermögens liegt: Geschichte, Religion als Lehre, dafür Heimat und Gegenwart. In diese Richtung weisen Proben seiner Schüleraufsätze, die er mitteilt: Die Festung - Das Lazarett - Parkhaus - Freimarkt - Apotheke - Im Museum usw. Gansberg wendet sich an den Gesamtbereich der kindlichen Struktur, an die intellektuelle Seite, die Gefühls- und Willenssphäre, an die Phantasiekräfte. Die Fertigung von Buchschmuck, Heftschmuck und Bildern an Stelle der Überschriften ergibt sich aus seinen methodischen Grundsätzen, den Unterricht überall in Handlung aufzulösen. Eine gewisse " Mechanisierung der Pro -

176) O. Schmidt: "Theoretische und praktische Grundlagen zur Ausgestaltung des Arbeitsunterrichts" Leipzig, Teubner 1912 S. 53 (Preisschrift)

177) F. Gansberg: "Produktive Arbeit. Beiträge zur neuen Pädagogik" Leipzig, Quelle und Meyer 1909
-- : "Der freie Aufsatz, seine Grundlagen und seine Möglichkeiten" Leipzig, Voigtländer 1914

178) F. Gansberg: "Produktive Arbeit. Beiträge zur neuen Pädagogik" Leipzig, Quelle und Meyer 1909, Vorwort

duktion" liegt in den Maßnahmen, die Gansberg unternimmt, um den "Arbeitsstrom" in Bewegung zu setzen, der ihm als Alpha und Omega aller Schulpädagogik erscheint. "Da führe ich z.B. die Kinder, die nur eine Geschichte oder ein Märchen dichten sollen, mit einem kurzen Satz gleich auf die Höhe der Situation. Von da an in lustigen Sprüngen herunterzustürmen - das ist dann leicht. Ich diktiere also: Als die Mutter am Morgen die Kinder wecken wollte, oh Schrecken, da fand sie die Betten leer.... Erzähle weiter!"¹⁷⁹⁾ Von der Aufsatzfrage ausgehend, will Gansberg hinleiten zu einer Standpunktfrage überhaupt: Daß der Aufsatz nicht nur eine Angelegenheit des Deutschunterrichts sei, sondern, "Daß der Unterricht in seiner Vollendung nur ein einziger gemeinsamer mündlicher Aufsatz ist..."¹⁸⁰⁾ Aus den kritischen Bemerkungen, in denen Gansberg zeigt, wie der Aufsatz nicht sein soll - er wendet sich gegen Jensen und Lamszus - gewinnt man ein Profil von seinem Aufsatzbegriff. Er will über die Beobachtungsskizze und die Erlebnisschilderung hinaus die erdachte und erfundene Erzählung kultiviert wissen.

Die Themen müssen sich die Schüler einzeln selbst finden. "Das muß durchgängiger Grundsatz für den ganzen Aufsatzunterricht werden... Und eben aus diesem Grunde ist es richtiger, nicht Themen, sondern Ausgangspunkte vorzuschreiben, nicht einen Aufsatz, sondern in jedem Fall erst Sätze zu fordern."¹⁸¹⁾

Auf den inhaltlich vollendeten Erzählungsaufsatz verzichtet Gansberg in den meisten Fällen. Es liegt ihm lediglich am Nachweis, "daß die Erinnerungen an Kraft und Tiefe gewinnen, wenn der Geist durch irgendwelche bewußte Arbeit erst einmal in Aktivität versetzt werde."¹⁸²⁾ In den methodischen Maßnahmen für den Aufsatz

179) A.o.O. S. 48

180) F.Gansberg: "Der freie Aufsatz. Seine Grundlagen und Möglichkeiten" Leipzig, Voigtländer 1914, S.1

181) a.o.O. S. 186

182) a.o.O. S. 107

ist die Einleitung inbegriffen, die sich entweder in einer sprachlichen Vorarbeit darstellt oder in einer psychologischen 'Mobilmachung'. Die sog. "Begriffs - wörter" z.B. Wind, B-liegen, Brechen, gewinnt Gansberg aus dem Anschauungsunterricht der nach Möglichkeit das echte Leben in den Mittelpunkt stellt, und sich abkehrt von der üblichen Weise, Gegenstände, Modelle, ausgestopfte Tiere in den Mittelpunkt der Verhandlungen zu stellen. Diese Begriffswörter sollen die Kinder zur nachhaltigen Besinnung über ihren Erfahrungsschatz veranlassen. "In der Tat, jedes Begriffswort des kleinen Satzes, den ich vorhin durch einen Blick auf die Straße gewann, kann uns ein lohnendes Aufsatzthema liefern." ¹⁸³⁾ Bestimmte sprachliche Wendungen isoliert betrachtet, dienen ebenso als Ausgangspunkte und "beschleunigen die Produktion der inneren Bilder." ¹⁸⁴⁾

Zur psychologischen Vorbereitung zählen die unterrichtlichen Maßnahmen, die den Seeleninhalt der Schüler lebendig und kräftig herauslocken. Die Forderung der Kindgemäßheit in die Praxis umzusetzen, ist für Gansberg ein Ziel des Aufsatzunterrichtes. Er rückt alle möglichen kleinen Gegenstände aus der Umwelt des Kindes (Schusser, Vögel, eine Glasscherbe, ein welches Blättchen, ein alter Topfdeckel) in den Mittelpunkt. Von diesen Dingen sollen die kleinen Aufsatzschreiber lustige Szenen, besondere Perspektiven, und "Tagebuch" führen.

Daß sich Gansberg für den freien Aufsatz einsetzt, besagt der Titel seines Werkes. "Selbständigkeit und Produktivität sind zwei Begriffe, die sich mit dem gebundenen Aufsatz nicht vereinigen lassen." ¹⁸⁵⁾ Wie Gansberg die Freiheit realisiert, entnimmt man einer anderen Stelle aus seinem Buch: "Mit einem bloßen Stichwort ist dem Schüler in den seltensten Fällen gedient.

183) a.o.O. S. 5

184) a.o.O. S. 52

185) a.o.O. S. 132

Die Produktion gewinnt dadurch noch nicht an Tiefe, daß wir dem Schüler volle Freiheit gewähren. Wir müssen ihm doch eine Direktive darüber mitgeben, worauf es uns in dem besonderen Falle ankommt, indem wir nämlich durch eine gemeinsame Betätigung an dem Stichwort die Bahnen herstellen, auf denen die Schüler sich ausgehen können." 186)

Das Wesentliche des Aufsatzes ist nach seiner Meinung die Gedankenproduktion. Im Aufsatz soll erkannt werden, wie weit der Schüler in den Stoff eingedrungen ist, ob das Kind ein anschauliches, lebendiges Bild von den Lebenserscheinungen entwerfen kann und ob es ihm gelingt, persönliche Eindrücke, Beobachtungen und phantasievolle Kombinationen einem Hauptgedanken unterzuordnen. "Wer ganz an seine Sache hingegeben ist, der denkt an gar keine Ausdruckskultur und kommt eben deswegen zur vollendeten Wiedergabe seiner Eindrücke." 187)

Bei der Aufsatzkorrektur übt Gansberg weitgehende Nachsicht. In orthographischer Hinsicht verläßt er sich auf die gesunde Natur des Kindes, die sich langsam in die Gewohnheiten der Erwachsenen einfügen wird und auf die stete Wirkung, die auf das Kind ausgeht von guten sprachlichen Vorbildern. In der Einzelkorrektur sieht Gansberg keine wesentliche stilistische und rechtschriftliche Förderung. Er wählt den Weg der "generellen" und zugleich "produktiven" Korrektur, d.h., jede Aufsatzreinschrift zieht eine Spracharbeit nach sich, in der ein Spezialfall in Beispielen sachlich behandelt wird.

Zweifellos die stärkste Stütze für den freien Aufsatz in der arbeitsschulmäßigen Ausprägung kam von

186) a.o.O. S. 52

187) a.o.O. S. 174

Otto K a r s t ä d t ¹⁸⁸⁾ Diese Aufsatzproben (1165 Themen!) und erklärende Darlegungen bezeugen, daß seiner Auffassung eine geschlossene, organische Sprachtheorie zugrunde liegt, die ihm viele Möglichkeiten zur Durchführung des Aufsatzes in der Praxis eröffnet. Aus dieser Sicht widerlegt er in sachlicher Beweisführung den fälschlichen Begriff von gebundenem und freiem Aufsatz. Wie schon im letzten Kapitel erwähnt, waren die Auseinandersetzungen um den freien Aufsatz auf ein totes Gleis geschoben, weil sie sich um einen Stoffkreis drehten. Karstädt befreite die irrtümliche Ansicht von der Enge, daß sich der gebundene Aufsatz mit Unterrichtsstoffen befasse und der freie sog. Erlebnisstoffe zum Ausgangspunkt habe. "Uns ist der freie Aufsatz viel mehr, nämlich die endliche Anwendung gesicherter psychologischer Erkenntnisse auf den Unterricht im schriftlichen Darstellenden. Der freie Aufsatz fordert, daß die Kinder auf jeder Stufe mit ihren Hilfsmitteln - logischen wie sprachlichen - ohne Rücksicht auf die natürliche Unvollkommenheit des Ausdrucks ihre eigenen Gedanken zu Papier bringen.... Der freie Aufsatz ist also ein Darstellungs - und kein Stoffgrundsatz. Darum wird hier der Versuch gemacht, den gesamten Lehrstoff für den freien Aufsatz zurückzuerobern."¹⁸⁹⁾

" Der freie Aufsatz kann ebenso gut wie aus dem wirklichen und vorgestellten Erleben aus der Unterrichtsarbeit erwachsen. Jedes Fach, jeder Inhalt, jede Stunde, bieten reichlich Anregung für die Darstellung - sei es Ausspinnen, Ergänzen, Veranschaulichen, Anwenden, Fabulieren - und das alles mit eigenen Gedanken und sprachlichen Mitteln. Ob die erste Anregung dazu räumlich außerhalb der

188) O.Karstädt: "Vorbereitung für den Deutschunterricht. Freie Aufsätze und Niederschriften aus Erfahrung und Unterricht" Osterwieck, Zickfeldt 1912, 6.u.7.Aufl. 1931

--: "Bildbetrachtung" in "Pädagogische Warte" 21.Jg. 1914, S.17 - 19

--: "Die Beliebtheit der Aufsatzüberschriften" in "Pädagogische Warte" 19.Jg., 1912, S.370 - 375

--: "Bewußter Humor in Kinderaufsätzen" in "Pädagogische Warte" 20.Jg., 1913, S. 783 - 790

189) O.Karstädt: "Vorbereitung für den Deutschunterricht. Freie Aufsätze und Niederschriften aus Erfahrung und

Schulwände, zeitlich außerhalb des Stundenplans, oder aber innerhalb der Schularbeit selbst aufquillt, ist nicht bedeutsam... Der freie Aufsatz fordert als Stoffkreis alles. Sehen, Erleben, Einbildungskraft, Unterrichtsinhalte... Ich möchte den freien Aufsatz zu einem der allgemeinen Grundsätze erhoben wissen."¹⁹⁰⁾

Unzählige Aufsatzproben beweisen die Realisierung dieser aufgestellten Forderung: Aus dem Schulleben alltägliche und seltene Erlebnisse - Skizzen und Bilder: Unser Nachbar - Bahnhof - Stellmacherei - Markt etc. Der Jahresablauf im Spiegel der kindlichen Darstellung, allerlei Erlebnisse und Ereignisse aus der Umwelt: Mein Rad, -Kraftwagen - Großfeuer - Lang ist es her - etc. Von den Tieren: Tierbeobachtungen - Tiergeschichten - Tierlustspiele - Klassensammelhefte mit Tiererzählungen. Dann Stoffkreise: Auf dem Lande - In der Stadt - Erfundene Erlebnisse und Geschichten + Wenn es keine Schlüssel gäbe! - Luftballon - etc. Festbestimmte Phantasiethemen und Zwiegespräche. Karstädt benützt den bisher üblichen Begriff Aufsatz nur selten, er spricht meist "vom mitteilenden Schreiben, oder vom schriftlichen Darstellen". Denn die Ausnützung der Unterrichtsstoffe zum schriftlichen Darstellen motiviert er meist mit dem gemeinschaftsnotwendigen Zweck. So läßt er Stundenberichte, Wochen - und Tagesprotokolle für abwesende Schüler, für fremde Klassen schreiben, arbeitet in Gemeinsamkeit Schülerzeitungen für die Eltern, regt zur Fertigung von Andenkenblätter für scheidende Mitschüler an und veranlaßt zum echten Briefschreiben. (Arbeitsgemeinschaft für Klassenbriefwechsel)

In die Kategorie des freien Aufsatzes nimmt Karstädt auch den wissenschaftlichen Aufsatz auf. Entscheidend für diese Aufsatzart ist der Bildungswert und nicht die stoffliche Nützlichkeit. In Abweichung von dem um die Jahrhundertwende gepflegten wissenschaftlichen Aufsatz, der nach Inhalt und Gliederung festgelegt war

fordert Karstädt eine eigene "Auf-Setzung selbständiger Gedankenführung und - entwicklung, eine Darlegung von Urteilen mit Beweisen, eine Lösung leichterer wissenschaftlicher Fragen in einfachster Art."¹⁹¹⁾ Die Formen entwickeln sich aus der Bearbeitung des Unterrichtsstoffes im Aufsatz.

Zuerst kommt die selbständige Anwendung von Schulerkenntnissen in Betracht. Zum Beispiel nach Abschluß einer behandelten Unterrichtseinheit aus der Geschichte sind die Fragen zu beantworten: Dänemarks Neutralität als deutscher Ostseeschutz. - Deutschland ohne Schleswig-Holstein im Weltkrieg? etc. In der selbständigen schriftlichen Bearbeitung, Entwicklung und Zusammenfassung einer Unterrichtsfrage unter Benützung der nötigen Hilfsmittel wie Zeitschriften, Bücher, Atlanten wird die zweite Art des wissenschaftlichen Aufsatzes gesehen. Es entspricht ganz dem Arbeitsschulprinzip, daß sich nicht allein der Lehrer auf den Unterricht vorbereitet, sondern in tätiger, arbeitsteiliger Aufgabe die Kinder selbst die stofflichen Voraussetzungen zur Behandlung von Unterrichtsaufgaben herantragen. "Der Schüler arbeitet dann wie alle normalen Menschen auch, und er lernt und erfährt, wie man arbeitet." ¹⁹²⁾

Die dritte Art des wissenschaftlichen Aufsatzes, die Betrachtung, stellt hohe Anforderungen an die geistige und sprachliche Reife des Schülers. Sie ist auch nur für den geringen Prozentsatz wissenschaftlich gerichteter Volksschüler gedacht.

In vielen Beispielen wird gezeigt, daß unermüdliche Lehrerarbeit hinter dem freien Aufsatz steckt, daß es nicht abgetan ist, mit einem munteren Drauflos-Schreiben. Den zwei Gefahrenquellen, die dem freien Aufsatz drohen - verflachtes, alltägliches Geschwätz oder nachgeahmte Papiersprache - wird durch konstante Lenkung und Führung, durch Bemerkungen, Vorbesprechungen ausführlicher oder kürzerer Art, durch Hinweise, Vergleiche und Zusammenfassungen ent-

¹⁹¹⁾ a.o.O. S. 65

¹⁹²⁾ a.o.O. S. 67

gegengetreten. Viele Übungen technischer Art in mündlicher oder schriftlicher Form, sind Mittel zur sprachlich - stilistischen Förderung.

Die Höherentwicklung der eigenen Darstellung geschieht durch den Einfluß des Lehrervorbildes, - nicht im Sinne eines Hinaufhebens der unvollkommenen Ausdrucksweise in Erwachsenenformulierungen - der Schriftsprache aus Buch und Zeitschrift, durch die gesamte Unterrichts- und Schularbeit, die eine allseitige Kräfteentwicklung des Kindes erreichen will. Daß aus dieser Auffassung vom Wesen des Aufsatzes die Korrektur keine hart~~e~~ Sondermaßnahme ist, ergibt sich von selbst. Das Helfen des Lehrers und aller Mitschüler sollen dem Darsteller ermöglichen, die für ihn höchst erreichbare Leistung zu vollbringen.

Das Erleben gibt selbstverständlich auch bei Karstädt als psychologischer 'Katalysator' der schriftlichen Darstellung seine Antriebe. Doch beschränkt sich das Erleben nicht auf leibliche Erlebnisse oder im "Er-fahren des Einzeldaseins." Auf das Mitfühlen fremder Seeleninhalte und fremder Lebensbegebenheiten oder auch auf vorgestellte Inhalte will Karstädt das Erleben ausgedehnt wissen. "Die künstlichen Grenzpfähle zwischen dem wirklich-sinnlichen und dem phantasiemäßigen Erleben sind in den freien Aufsätzen niederzureißen." 193)

Der Vergleich der schriftlichen Gestaltung mit der zeichnerischen und formenden Darstellung ist Veranlassung für die Tatsache, daß möglichst alle Aufsätze mit selbst gezeichneten Bildern, Zierleisten oder Schmuckschrift geschmückt werden. Auch hier sorgt ständige Anregung für ein geschmackvolles Verdeutlichen des Textes. Bei Reisebeschreibungen dürfen an passender Stelle Ansichtskarten oder eigene Lichtbildaufnahmen eingeklebt werden. Die Möglichkeit, daß die selbstangelegte Zeichnung im Mittelpunkt steht und die schriftliche Arbeit darunter lediglich eine Erläuterung darstellt, wird bei Karstädt wahrgenommen.

Der breite Spielraum bezüglich des mitteilenden Schreibens, des schriftlichen Gestaltens wird auch in H-insicht auf die Überschrift ausgenützt. Vom Reizwort, das vor Beginn der Darstellung eine vorstellungsanregende Wirkung ausübt, - Karstädt beruft sich auf Ergebnisse psychologischer Versuche - wird häufig Gebrauch gemacht. Eine Ausnahme bildet die einzelne Überschrift für die ganze Klasse. Wenn sie gegeben wird, verfolgt sie etwa den Zweck als Beobachtungs-oder Prüfungsmittel. "Um die gemeinsame Anregung durch Lehrer und Klasse mit der Freiheit in der Stoffauswahl, Stoffanordnung und vor allem, in der Darstellung zu vereinen, also eine Verbindung der besten Kräfte aus Altem und Neuem zu erzielen, empfehle ich stets die Verwendung der Überschriftenrichtungen."¹⁹⁴⁾ Ausgangspunkt ist immer ein verhältnismäßig eng begrenztes Gebiet, das in Klassenarbeit nach Überschriften abgesaucht wird. In den meisten Fällen erwachsen aus dem gemeinsam bearbeiteten Gebiet viele Themen. Ein Beispiel möge das verdeutlichen: Die naturkundliche Einheit Bienen ist in der Behandlung abgeschlossen. Aus diesem Gebiet erwächst das Aufgabenbündel, das gemeinsam zerlegt wird. "Seltsame Bürstchen", dieses Thema kann von einem Kind oder einer Gruppe bearbeitet werden. Es soll die mikroskopischen Beobachtungen festhalten. "Alle helfen zusammen" gibt die Kenntnisse über das Bienenvolk wieder. "Der Bienenstock" oder "Das Bienenhaus" können mehr sachlich gerichtete Kinder für ihre Beobachtungsskizzen wählen. Die Überschrift: "Die Biene Susi kehrte nicht mehr heim" oder "Biene und Frosch" läßt der Phantasie Raum zur Betätigung. "Das schmeckte nicht nach Honig!" gibt einen Erlebnisauflatz über Bienenstiche. Und für Mädchen ist zum persönlichen Gestalten etwa geeignet: "Wenn der Honig in Frauenhände gerät". "Ein Bienenrätsel" oder "Die Bienen haben auch Feinde" sind neue Möglichkeiten, dem witzigen und sachlichen Kind im Aufsatz entgegenzukommen. Für die Beschaffenheit

194) a.o.O. S.97

der Themen stellt Karstädt eine 'eiserne Regel' auf: "Die Überschriften seien: **N**aheliegend, zum Einzelnen weisend, kindertümlich, leicht, ungelehrt, anschaulich, Freude weckend, erheiternd, **k**indlich humorvoll".¹⁹⁵⁾ Das Aufsatzheft als Selbstzweck, als amtlicher Beleg für geleistete Arbeit, existiert bei Karstädt nicht. Auf zusammengehefteten Blättern wachsen die bildgeschmückten Aufsätze zu einer oder zwei Sammelmappen an. Daneben kann in einzelnen Klassen freilich auch das Aufsatzheft sein Leben führen. Es enthält die Aufsätze, die innerhalb des Zeitraumes von 3 - 4 Wochen dem Kind am besten gefallen oder gelungen sind. In der Klassensammelmappe wird der Aufsatz 'verewigt', der von der Klasse als bester beurteilt wurde. Er dient auch als stilistisch förderndes Muster. Der formelle Gesichtspunkt wird in reger Zusammenarbeit von Lehrer und Schüler, aber auch von Schülern unter sich, stets überwacht. Die Korrekturbedürftigkeit der Sammelmappen wird durch vorherige Besprechung und Verbesserung auf ein Mindestmaß reduziert. Die restlichen Fehler sollen entweder mit Bleistift angezeichnet werden, damit das Kind den 'Schönheitsfehler' säuberlich verbessern kann, oder der Lehrer legt einen Fehlerzettel zu den betreffenden Aufsatzblättern.

Vom Standpunkt der Arbeitsschule aus realisiert auch Karl Z i m m e r m a n n¹⁹⁶⁾ die pädagogische Überlegung, daß der Aufsatz ein Stück geschlossenen Unterrichts sein müsse. Von der Unterklasse her werden die Schulkinder zu genauem Betrachten, Anschauen, Beobachten und Erleben

195) a.o.O. S. 96

196) K. Zimmermann: "Der Aufsatz als ein Stück geschlossenen Unterrichts. Eine auf Grund langjähriger Beobachtungen und Forschungen aus der Volksschulpraxis erwachsene Arbeit." Ansbach, Prögel 1910, 2.Aufl. 1916

Während Karstädt seine Aufsatzproben aus dem Magdeburgischen Raum zusammenstellte, nimmt Zimmermann die Aufsätze als Zeugnis von seiner Arbeit im mainfränkischen Gebiet. - Auf einer Regensburger Lehrerversammlung 1911 wurde das Werk Zimmermanns von K e r s c h e n s t e i n e r^r lobend hervorgehoben.

erzogen und immer läuft der Aufsatzgestaltung ein äußeres oder inneres S-ehehen voraus. Der Begriff des Aufsatzes als ein Stück geschlossenen Unterrichts umschließt ja außerschulische und schulische Beobachtung und Erfahrung, Gedankenausdruck in mündlicher, schriftlicher und zeichnerischer Weise, Lesen, Lektüre und die Sachfächer. Die inhaltliche Seite des Aufsatzes ist aus diesem Grunde sehr weit gespannt. (Aus der Natur: Wiese und Wasser, Pflanzen und Tiere; aus der Sternenwelt: Sterne und Sonne; aus der Kultur: Im Anschluß an Naturbeobachtungen, aus der Heimatgeschichte, aus dem Kinderleben und der Menschen-Tätigkeit usw.) Die Hauptaufgabe des Lehrers liegt in einer anregenden, interesseweckenden, geschickten pädagogischen Art, die das Kind zu freudigem Selbsttun führt, das einzelne Kind in jeder Richtung hin erzieht und unterrichtlich fördert. "Ungebunden oder frei im richtigen Sinne ist der Aufsatz niemals. Immer braucht der Schüler, der sich bildlich gesprochen durch Beobachten Stoff in sich aufgehäuft hat, Formen des Ausdrucks."¹⁹⁷⁾

"Der Aufsatz selbst verdient seinen Namen nur dann, wenn er wirklich Ausdruck des Innern ist. Wiedergaben sind oft nur großen Teils Gedächtnissachen und kein eigener Gedankenbau."¹⁹⁸⁾ Besonderen Wert legt Zimmermann auf die Folgerichtigkeit des Gedankenaufbaues. Sobald die Schüler genügend in der Gedanken-zucht geübt sind, wird für die Aufsatzform volle Freiheit gewährt. (Beobachtungserzählung, Schilderung, die reine Beschreibung ist seltene Form und nur für begabte und geübte Schüler.) Das freie Erfinden von Geschichten tritt im Gegensatz zu Karstädt etwas zurück.

Nach jeder Aufsatzstunde, die zeitlich nicht streng festgelegt ist, schließen sich Stilübungen an. Sie bezwecken, daß die Schüler zunächst ihre Gedanken in verschiedenen Formen äußern, zu einer höheren Form vordringen. Die anschließende gemeinsame Besprechung über das Geschriebene klärt logische und sprachliche Verhältnisse, bildet das Urteil und das Feingefühl für stilistische Schönheit

und Treffsicherheit im Wort. Zimmermann führt einen Stufengang über die formelle Seite der Stilübungen an.

Für den mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck sind nach den Erfahrungen die Sprachübungen erforderlich, die er organisch in den Unterricht einbaut. "Von der Sache zur Ausdrucksform und von dieser zur vertiefenden Einsicht in das Sprachgefüge, das ist in großen Zügen der Weg."¹⁹⁹⁾ In derselben Weise wie die Sprachübungen verbindet Zimmermann das Rechtschreiben mit dem Aufsatzunterricht. Untrennbar mit dem Aufsatzschreiben ist wiederum die Forderung der Schönschrift gestellt. Sauber, schön und richtig zu gleicher Zeit zu schreiben, erfordert selbst bei Schülern, die an Selbsttätigkeit und Selbstkontrolle gewöhnt sind, die stete vertrauend-helfende Überwachung und Führung durch den Lehrer.

Von einer gewissen Eintönigkeit sind die Überschriften angekränkt. Die Themen: "Fischbeobachtungen, Wasserhühnerbeobachtung, Rehbeobachtung, Haselnußbeobachtung, Grashüpferbeobachtung, etc." lassen eher Reihenaufsätze vermuten als lebendige Abwechslung. Das Thema wird von den Schülern festgesetzt. Die Kinder legen ihren Ausdruck schriftlich in Heften nieder, und versehen die Aufsätze mit Zeichnungen.

Im gesamten arbeitsschulmäßig durchgeführten Unterricht sehen auch Ernst Heywang²⁰⁰⁾ und Franz Weigl²⁰¹⁾ die wahre Grundlage und Vorbereitung für den Aufsatz. Lust und Liebe zur Sache ist das unentbehrliche Agens zur schriftlichen Entfaltung. Diese Einsicht verwirklichen beide Reformer. Im Gegensatz zu Weigl, der für die Durchführung des Prinzips der Anschauung voll ein-

199) a.o.O. S. 268

200) E. Heywang: "Der Aufsatzunterricht in meiner ein-klassigen Schule unter dem Leitstern der schaffenden Arbeit betrieben" Prag, Haase 1914

201) F. Weigl: "Bildung durch Selbsttun. Ein Beitrag zur Theorie und Praxis der Arbeitsschule" München, Jsaria 1912

tritt und durch die Betätigung aller Sinne die Erfahrung des Kindes erweitern will und folglich die gezielte Beobachtung in den Rahmen des Aufsatzes spannt, rückt Heywang das Erlebnis mehr in den Vordergrund. Die Themen werden aus allen für das Kind interessanten Gebieten genommen. Die "stilistische Fruchtbarmachung" oder die "stilistische Nachbereitung", d.h. eine laute gemeinsame Durchbesprechung einzelner Aufsätze, weist auf stilistische, grammatikalische und rechtschriftliche Schwächen und Fehler hin, hebt andererseits gutgelungene Wendungen betont hervor. Alle beteiligen sich an Verbesserungsvorschlägen. "So erreiche ich ..., daß die Kinder nach und nach eine Theorie des schönen Aufsatzes kennen lernen und zwar an den anschaulichen Beispielen. Jede Arbeit ist jedoch selbständig und nicht nach berühmtem Muster geschnitten".²⁰²⁾

Die Verfechter des mehr arbeitsschulmäßig praktizierten Aufsatzunterrichts für die Höhere Schule seien hier nur angeführt, doch nicht weiter erläutert: W. Schneider²⁰³⁾ und W. Beßler.²⁰⁴⁾

Es ist eine sehr häufig beobachtete Tatsache, daß Reformen im steten Ringen um die letztgültige und beste Form ihrer Idee die Anschauungen wandeln, in der ideellen und realen Durchklärung des Gedankengefüges neue Positionen einbauen, alte umbauen oder abbauen. So sucht der um die Jahrhundertwende an der psychologisch orientierten Sprachtheorie (Aufsatz in enger Konzentration mit dem Sachgebiet) Paul Th. Hermann²⁰⁵⁾ seine Neuorientierung am Begriff der Arbeitsschule. "Alles in allem gilt es, den gesamten Unterricht auf Grundlagen

202) E. Heywang: "Der Aufsatzunterricht in meiner einklassigen Schule unter dem Leitstern der schaffenden Arbeit betrieben" Prag, Haase 1914, S. 14

203) W. Schneider: "Neue Wege der Stilbildung! Ein Beitrag zur Erneuerung des Aufsatzunterrichts." Heidelberg, Ehrig 1921

204) W. Beßler: "Aufsatzfreuden. Winke und Wege beim Aufsatzschreiben Freuden zu erleben." Donauwörth, Cassianeum, 3. Aufl. 1921

205) P. Th. Hermann: "Deutsche Aufsätze für die oberen Klassen der Volksschulen und für Mittelschulen." Leipzig, Wunderlich 4. Aufl. 1904

-- : "Deutsche Aufsätze III. Die Schulung des persönlichen Stils im Massenunterricht." Leipzig, Wunderlich 1913

aufzubauen, die dem sprachlichen Wachstum des Kindes die besten Entwicklungsmöglichkeiten geben, sodann die rechten Aufsatzstoffe aufspüren, die die kindliche Schaffensglut in hohen Flammen lodernnd machen, und endlich die Richtlinien festzustellen, mit deren Hilfe sich die stilistische Eigenart der Kinder auch im Massenunterricht pflegen und schulen läßt." 206)

Die Grundsäulen eines zeitgemäßen Aufsatzunterrichtes sind auch für ihn die Sprachübungen, stilistische Übungen und der mündliche Gedankenausdruck, jedoch nicht isoliert in Fachstunden behandelt, sondern im Rahmen des gesamten Unterrichts unter aktiver Beteiligung der Klassengemeinschaft. Die Richtlinien für seine Aufsatzgestaltung ergeben sich wie folgt: In Gemeinschaftsarbeit erfolgt Einstimmung auf die Thematik, der 'Baugrund' wird gleichsam abgesteckt, auf dem jedes Kind in seinem Skizzenbuch nach seiner stilistischen Eigenart Themafassung und Stoffgestaltung frei wählen kann. Die ethische Bedeutung des Aufsatzunterrichtes betont Hermann. Die Freiheit des Aufsatzes darf nicht zur unumschränkten werden. Sie verlangt vielmehr ein stetes, stilles Feilen an der Gedanken- und Ausdruckszucht und stellt sich in den Dienst der Willensbildung. Die phantasiegemäße Verarbeitung von Aufsatzstoffen kommt trotzdem zu ihrem Recht. In den höheren Klassen bietet der Unterrichtsstoff, der Lese- und Erzählstoff Gelegenheit, die anspruchsvolleren logischen Übungen, wie Gliederungen, Auszüge, gedankliche Verarbeitung einzelner Teilprobleme, einzuführen und zu pflegen. "Vom freiesten Aufsatz geht es eben allmählich zur Fesselung durch Stoff und Thema, von ungebundener Freiheit steuert der Aufsatzunterricht der Bindung nicht allein an stilistische Grundsätze, sondern auch an stoffliche Gegebenheiten zu." 207)

Mit diesem methodischen Weg sind die fruchtbarsten Voraussetzungen gegeben, den Bildungswert der Sprache für das Kind zu erschließen und die natürliche,

206) a.o.O. S. 2 (Ausgabe von 1913)

207) a.o.O. S. 38(Ausgabe von 1913) .

ungehemmte Entfaltung der kindlichen Sprachkräfte zu garantieren. Die eigenständige freie Stellungnahme zum 'Stoff' des Erlebnisses, die sprachlich und gedanklich unbeeinflusste Auseinandersetzung mit den Dingen des kindlichen Lebens sind der erste Anfang eines alle Seiten berührenden Aufsatzunterrichts.

Mit weniger heftigen Vorstößen,- im Gegensatz zu den Vertretern der Persönlichkeitspädagogik - doch stetig und zäh bahnten die Arbeitsschulmänner die Wege für eine arbeitsschulmäßige Umstellung des gesamten Unterrichts. Gegnerische Argumente bezüglich des Arbeitsschulprinzips kamen fast nirgends auf. Wenn Meinungsverschiedenheiten ausgetragen wurden, zumeist in Zeitschriftenartikeln oder in Vorträgen, dann konnte man die Wurzel in Begriffsunklarheiten suchen. Doch der gesunde Kerngedanke: Die Weckung der aktiven, gefühls- und willensmäßigen Kräfte im Kinde durch die eigentätige Bewältigung lebensnaher Schularbeit unter Führung eines zielsicheren Lehrers, wurde prinzipiell nicht laut und offen abgelehnt.

Die zur Jahrhundertwende angeschwemmte Bücherflut über Aufsatzmethodik, die trug größtenteils den Stempel der rationalen Sprachtheorie, war um die Zwanziger Jahre verebbt. Die Frage, ob das einzige dünne Buch von Baumgartner,²⁰⁸⁾ in dem er die Berechtigung des reproduktiven Aufsatzes zu verteidigen sucht, überhaupt Einfluß gewinnen konnte, ist in Anbetracht der gesamten Situation des Aufsatzunterrichtes kaum entscheidend.

Versuchen wir eine gruppierende Übersicht der verschiedenen Ausprägungen des Aufsatzes in der Anfangsepoche der Arbeitsschule, so erwächst folgende Feststellung: 1. Der Aufsatzbegriff bei Gansberg versucht, von der Psychologie her, von der "Wissenschaft vom Kinde aus", zu einer kritischen Revision des Unterrichts zu veranlassen. Dazu beigetragen zu haben, ist ihm zweifellos gelungen. Doch

208) F. Baumgartner: "Die Nacherzählung und die damit zusammenhängenden Aufsatzarten" Dießen, H-über 1911

hinter der Proklamation für die freie Entfaltung der individuellen kindlichen Sprachkräfte und hinter den von ihm durchgeführten didaktischen Versuchen steht ganz unvermerkt noch ein Stück Herbart'scher Psychologie, und noch nicht die volle Einsicht in die Sprachauffassung im Sinne Rudolf Hildebrands, Das Interesse soll überall das Maßgebende sein und mit unendlich liebevollen Variationen wird sein Erwachen, Wachsen und Fortdauern im Unterricht gesucht und gepflegt. Manche Beispiele (Tagebuchführen über eine Glasscherbe) lassen eine gewisse Erwachsenenromantik vermuten und nicht die Direktive, ausgehend von der echten kindlichen Partizipation an und mit den Dingen.

Es fällt außerdem der große Reichtum intellektueller Assoziationen auf, die Gansberg im sog.wissenschaftlichen Aufsatz zum Ausdruck bringen will. Seine freien Aufsätze bilden ja bewußt den anderen Pol innerhalb dieses irrtümlichen Begriffes: Erlebnisaufsatz (Jensen und Lamszus) - freie, sog.wissenschaftliche Aufsätze (Gansberg). Die Unterrichtsstoffe, besonders Heimatkunde und Gegenwartsgeschichte, sind ihm beste und reichste Anlässe für Themen, in denen das wesentliche Ziel des Aufsatzes, die Gedankenproduktion, erreicht werden kann. In dieser Tatsache liegt ein Positivum: Die Ablehnung der Einseitigkeit des Erlebnisaufsatzes und damit die Erweiterung des allgemeinen Aufsatzbegriffes.

Der bewußte Verzicht auf Stilpflege bei Gansberg, sein optimistisches Vertrauen auf das fruchtbare Wirken der stilistischen Beispiele aus Buch, Zeitschriften - und Erwachsenensprache, rührt an die damals noch ungeklärte Frage des Kindersprachestreits, ob das Kind eigenschöpferische Tendenzen in sich trage (und demgemäß die pädagogische Praxis einzurichten sei) oder ob es "bloß " nachahme. Es liegt die Vermutung nahe, daß Gansberg mehr zur Meinung von der nachahmenden Tendenz im Kinde neigt und die Beeinflussung zur stilisti-

schen Vervollkommenung getrost dem Effekt der natürlichen nachahmenden Haltung im Kinde überläßt.

2. Weil die Arbeitsschule es als eine ihrer wichtigsten Aufgaben betrachtete, den so notwendigen Zusammenhang zwischen Leben und Schule wieder herzustellen - es war durch die "Lernschule" eine bedenkliche Kluft in diesen Zusammenhang gerissen worden - zielen alle pädagogischen Maßnahmen daraufhin ab, in der praktischen Beschäftigung, dem Selbsttätigsein, ein Bildungsmittel einzusetzen, um die Geisteskräfte im Kinde zu regen, zur Entfaltung zu bringen. Das vielseitig geistige Rüstzeug, das sich das Kind dadurch erwirbt, soll die spätere Lebensbewältigung, die selbsttätige Aneignung von Kulturgütern nach der Schulentlassung gewährleisten.

Ganz im Sinne dieser pädagogischen Reformer-scheinung fundierte Karstädt seinen Aufsatzunterricht. (P.Th. Hermann gleicherweise, Zimmerman-n und Heywang arbeiten unter erschwerten Landverhältnissen mit kleinen Abweichungen.) Das gesamte Schulleben in seiner Beziehung zum Elternhaus, zur Nachbarschule, zur Umwelt und zum kindlichen Milieu war ihm gleichsam 'Operationsbasis', von der aus er das Schulkind mit all den schriftlichen Formen bekanntmachte, von denen später das Leben eine Bewältigung verlangt. (Protokolle, Mitteilungen, Berichte, Briefe, etc.) Er erweitert den üblichen Begriff vom Schulaufsatz um die Dimension des "mitteilenden Schreibens". Der Wesensbereich der Sprache umspannt bei Karstädt neben der reinen Ausdrucksfunktion im Sinne eines subjektiven Aussagens, neben der Dimension der Sprache auf die Objektgerichtetheit im Sinne des Besagens und Bedeutens die Funktion der Kundgabe, der Mitteilung. Sprache fungiert hier zusätzlich im Dienste der Gemeinschaft, der Verständigung, Bereicherung, Mitteilung, der "Ent-sprechung". Das soziale Moment wurde in der Aufsatzpraxis der Arbeitsschule zur Geltung gebracht und mit Nachdruck ausgebaut.

Diese pädagogische Absicht prägt sich besonders in der Gemeinschaftsarbeit sprachlicher Gestaltung aus (fortgesetzte Tiergeschichten, Chroniken, etc.) und im sog. Gruppenaufsatz. (Beispiel: Themen über Bienen)

Nicht die Ausweitung der Sprachstoffe und damit die Änderung der Themenwahl sind primär hinreichend, das Wesen des Aufsatzes grundlegend zu wandeln. Erst wenn die gesamte theoretische Unterrichtsplanung von der vollen Einsicht in alle bereits erörterten Wesensbereiche der Sprache bestimmt wird und die Durchführung des Unterrichts im einheitlichen Zusammenwirken dieser sprachtheoretischen Faktoren mit der inneren Dynamik des kindlichen und jugendlichen Seelenlebens konsequente Anwendung findet, kann die Gesamtheit von fruchtbaren Möglichkeiten organisch zur Entfaltung kommen.

3. Daß in der Epoche der Arbeitsschulbewegung wenigstens von den Reformern Karstädt, Hermann, teilweise auch Zimmermann, Heywang und Weigl ein Beispiel vom vollzogenen Wandel des Aufsatzbegriffes gegeben wurde, blieb im Hinblick auf die folgende Entwicklung von Aufsatz und Aufsatzmethode nicht ohne Nachwirkung. Die Voraussetzungen zum langsamen 'Umbau' wurden mehr von der allgemein - pädagogischen Situation und von psychologischen Überlegungen geliefert als von sprachphilosophischer Seite. Dem Streit um den freien und gebundenen Aufsatz war durch die Demonstrierung der Auffassung von Karstädt die Spitze abgebrochen. Die Freiheit liegt nämlich in der zwanglosen Erzeugung von sachlich - logisch, emotional oder phantasiemäßig gerichteten Gedanken, die in eine selbstgewählte Form gegossen werden. Die Freiheit bezieht sich also auf die Form der Darstellung. Das Ausschließen der bloßen schematischen Nachahmung im Sinne eines Kopierens will die Betonung des freien Aufsatzes besagen. Der freie Aufsatz bekennt sich aber zur inneren Gebundenheit an die "Gesetze des Denkens und des Stils, soweit sie im Sprachgefühl oder im bewußten Gestalten lebendig wirksam sind." (Nach Lütge) (E.F.Fischer ²⁰⁹) schlägt

209) E.F.Fischer: "Neue Wege im Aufsatzunterricht" Prag,

vor: "Man müßte statt freiem = moderner Aufsatz sagen, statt gebundener = traditioneller Aufsatz" ²¹⁰⁾)

Durch die Aberkennung der unumschränkten Freiheit wird der Vorwurf entkräftet, der freie Aufsatz stehe im Widerspruch mit der Forderung eines systematischen Fortschritts der sprachlichen Gestaltungsfähigkeit und -fertigkeit im Rahmen des Klassenunterrichts. Denn der freie schriftliche Ausdruck zollt der Gebundenheit an den Stoff (Sache, Erlebnis) mit der Münze der Sachgerechtigkeit, der Echtheit und Wahrhaftigkeit an die Stimmungswiedergabe den Tribut. Und allemal ist die freie Gestaltung an die innerpsychologische Grenze gebunden, an die das Kind bei der produktiven Gestaltung stößt. Dies zu sehen, verpflichtet zur Nutzbarmachung psychologischer Einsichten durch die Einführung vielgestaltiger, zwar nicht starr abgrenzbarer aber unterstützender, stilistischer Übungen, die sich in planvoller Weise innerhalb der einzelnen Klassenstufen abwechselnd an die verschiedenen strukturierten Gegebenheiten der Schüler richten. In der Anpassung der sprachlich fördernden Mittel an die alters- und typenmäßige Differenziertheit der Schüler befaßt sich der organische Aufsatzunterricht fast auf allen Altersstufen (ab der Mittelklasse) mit den häufigst vorkommenden Darstellungsformen und zielt mit Berücksichtigung der immer wiederkehrenden Eigenheiten der sprachlich - formalen und sprachlich - inhaltlichen Momente auf ein wachsendes Vertrautwerden und 'Begreifen' dieser stofflichen Voraussetzung letztlich auf die Vervollkommenung des originellen kindlichen Stils ab. Die hinter diesen freien schulischen Maßnahmen steckende wohldurchdachte Systematik tritt keineswegs so offen und sichtbar zu Tage wie in den wohlgeordneten Niederschriftenheften aus der Zeit um die Jahrhundertwende.

4. Mit der Verschiebung des Aufsatzbegriffes nach der organischen Ausweitung hin, rückt der Aufsatz wieder in den Dienst psychologischer Beobachtung. (In der Epoche der experimentellen Pädagogik waren Kinderaufsätze schon ein-

mal Gegenstand psychologischer Forschung.) Man erkannte die Notwendigkeit, die Sammlung kindlicher schriftlicher Darstellungen zu vergrößern und die Produkte aus Kinderhand, -herz und -mund zu deuten und zu werten im Sinne psychologischer Gesetzmäßigkeiten. Karstädt wies in seinem Werk besonders darauf hin. Die Erinnerungsfähigkeit, die Lebhaftigkeit und Nachhaltigkeit von Erlebnissein - drücken können leicht und zwanglos geprüft werden durch die Bewältigung besonderer Aufsatzthemen. Der Praktiker zieht aus den Ergebnissen seine pädagogischen Schlußfolgerungen. Er wird sich klar, worauf die einzelnen Kinder besonderen Wert legen, was sie bevorzugt behalten, in welcher Gefühlsbetonung sie es wiedergeben, ob sie Betrachtungen und Überlegungen anstellen. Das Bild von den Kinderidealen rundet sich durch entsprechend gestellte Aufsatzthemen von selbst ab.

Dem Plan der Abhandlung folgend, markieren wir in einer Zusammenfassung des letzten Kapitels die bedeutendsten Punkte aus den vielgestaltigen Bemühungen, den Aufsatz zu reformieren. Die intensivierte Kinderforschung im ersten und zweiten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts brachte neben zahlreichen experimentell gesicherten Einzelergebnissen über den kindlichen Gedankenkreis, über Darstellungstypik, Stufen der Stilelemente, kindliche Phantasieleistung etc. als nachhaltigste Einsicht den Entwicklungsgedanken in Umlauf. Die Erkenntnis über die qualitativen Wesensunterschiede der einzelnen Entwicklungsphasen im Kindesalter verursachte den Wandel der Denkweise von der Betrachtung des Kindes als unvollkommenem Erwachsenen zur Anerkennung des Eigenwortes kindlicher Entwicklungsstufen. Die Pädagogik zog teilweise Konsequenzen - denn jede fortschrittliche Idee stößt zuerst an traditionelle Bindungen - in dem Bemühen, den logischen Lehrplan durch einen genetischen abzulösen. In den Zielsetzungen der 1913 erlassenen Lehrpläne des Landes Sachsen und Groß-Berlins bekennen die Formulierungen eindeutig die Vertiefung des Aufsatzbegriffes um die psychologischen Erkenntnisse. Die fortschrittliche Weise wird

angezeigt durch kindgemäße Aufsatzstoffe und die Respektierung der originellen kindlichen Ausdrucksweise. Der Aufbau des Aufsatzlehrgangs nimmt seine Richtungspunkte aus den sprachpsychologischen Erkenntnissen und räumt der Spontaneität und Aktivität den ihnen zukommenden Wert ein. Die 1911 neu erteilten Münchner Lehrordnung dagegen gefährdet eher den neuen Boden, zum mindesten beweist sie die Schwierigkeiten, zu einer Klarheit auf breiter Ebene zu kommen. Mit den Tendenzen, der kindlichen Individualität zur Entfaltung zu verhelfen, nimmt die Persönlichkeitspädagogik ihre theoretische Begründung aus Philosophie und Psychologie und prägt in Anwendung der theoretischen Einsichten in der Praxis den Erlebnisaufsatz. Die Reformer dieser Richtung fassen Sprache einseitig als Ausdruck von Erlebnissen auf. Aus der fast ausschließlichen Pflege des Erlebnisses resultiert eine überstiegene Einseitigkeit eines an sich gesunden pädagogischen Prinzips. Die Aufsatzstoffe um den außerschulischen Erlebnisbezirk erweitert zu haben, ist das Verdienst der zahlreichen Reformer der Persönlichkeitspädagogik. Ebenso verdanken wir ihrem Bemühen den Abbau der irrthümlichen Idee, daß die schriftliche Darlegung von Gedanken und Erlebnissen ohne Mithilfe des Lehrers für das Kind nicht möglich sei. Die Zurückdrängung der rationalen Sprachtheorie zu Gunsten einer wenigstens ansatzweise organischen dokumentiert sich in der Art und Weise der Aufsatzkorrektur. Unter Zugrundelegung psychologischer Ergebnisse werden die altersbedingten Ausdrucksmängel nicht mehr als Fehler angekreidet, die formellen Gesichtspunkte weniger streng bewertet. Weil sich die Vertreter der Erlebnismethode fast unbekümmert auf den kindlichen Entwicklungstrieb verließen, setzten die Arbeitsschulreformer als pädagogisches Kernproblem das willensmäßige Entfalten und die allseitige Förderung der kindlichen Kräfte in ihre ~~kindliche~~ Methode. Der Aufsatz ist nicht mehr Sondermaßnahme mit psychischem Ausdruckscharakter, sondern ein Stück geschlossenen Unterrichts, die Fortsetzung der mündlich behandelten Fragen. Sehen,

erleben, Beobachten bilden im Rahmen des allgemeinen Unterrichts die Vorbedingungen für das Aufsatzgestalten. Neben der reinen Nennfunktion der Sprache und der Ausdrucksfunktion in der Erlebnisgestaltung sieht der Arbeitsschulunterricht die mitteilende, kundgebende Funktion der Sprache und erweitert so den Aufsatzbegriff um die Aufsatzkategorie der mitteilenden Schriftstücke.

IV. Die Aufsatzreformbemühungen als tragende Basis für
=====
den Versuch einer Synthese des Erlebnis- und
=====
Arbeitsgedankens.
=====

Durch die aufgezeigten, ernsthaften Bestrebungen der einzelnen Reformen könnte der Eindruck entstehen, daß sich die fortschrittlichen Gedanken in der täglichen Kleinarbeit der Schule unauffällig und langsam auf breiter Ebene durchgesetzt hatten. Sicher standen irgendwo verstreut die Anhänger oder Anhängergruppen, die mit Entschiedenheit die beseelte Umsetzung der neuen Idee in ihrer Praxis riskierten. Aber bis nach dem Kriege 1919/20 lief die gesamte theoretische und praktische Pädagogik von "Amts wegen" im festen ausgefahrenen Geleise. (Ausnahme bilden Groß-Berlin und das Land Sachsen.) Trotz der stark pulsierenden pädagogischen Bewegung gab es noch in der Tat eine 'staatlich approbierte Normalpädagogik.' Sie war Leitstern bei Prüfungen und Revisionen. Im Faktum, daß sich viele Praktiker mit dem bloßen Nachmachen der Reformvorschläge begnügten ohne sich erst einmal theoretisch klar zu sein über den Weg, liegt ein entmutigendes Moment bei der Realisierung der neueren Erkenntnisse. (Prof. Otto Scheibner berichtete einmal in einem Brief, wie sehr man ihn dränge, Unterrichtsproben zu veröffentlichen. Er spricht von der Erschwerung, eine klare wissenschaftliche Höhenlage in seiner Zeitschrift zu halten, denn die Praktiker wünschten Vorbilder, Musterlektionen!) In der bloß praktischen Erprobung mehr äußerlich, anderartiger unterrichtlicher Maßnahmen liegt aber ein unbefriedigender Zustand, der zwangsläufig entweder zu einer Entscheidung oder zur Stagnation oder Resignation führen muß.

So zeugt nach dem Kriegsende die Reichsschulkonferenz 1920 in Berlin vom gemeinsamen Akt der Bewußtwerdung, die divergierenden Anschauungen dem gleichen Interesse an einer möglichst leistungsfähigen, zeitraum Pädagogik einzuordnen. Wie in einem Sammelbecken liefen die seit

dem Ende des 19. Jahrhunderts in Fluß gekommenen einzelnen Strömungen dort zusammen. Das in der "Arbeitsschule" zusammengeschlossene Gedankengut wurde neben den Kunst-erziehungsproklamationen, neben den Erörterungen über Schule, Heimat und Staatsbürgerkunde, neben verwaltungs-technischen und schulorganisatorischen Fragenkreisen öffentlich vorgetragen. Und aus dem Stadium der 'freien' Reformbewegung trat die Arbeitsschule mit all ihren Prinzipien durch die Reichsschulkonferenz in das Stadium amtlicher Richtlinien für den unterrichtlichen inneren Umbau des Schulwesens. In den Leitsätzen heißt es: "Darum ist zu erstreben, daß die Schule nicht eine bloße Unterrichtsveranstaltung, sondern eine planmäßig aufgebaute erziehliche Arbeitsgemeinschaft sei. In diesem Sinne soll die neue Schule Arbeitsschule sein." ²¹¹⁾ Die unglückliche Formulierung in der Schulartikeln der Reichsverfassung " ... Arbeitsunterricht ist ordentlicher Lehrgegenstand in allen Schulen" ²¹²⁾ bekam durch die Leitsätze der Reichsschulkonferenz klarere Bestimmung. Dieses Ganze des Umbaus beschränkt sich nicht ausschließlich auf das einzige Unterrichtsprinzip des Arbeitsgedankens. Wir finden in den theoretischen Erläuterungen viel mitlaufende Gedankenmotive aus der Erlebnispädagogik, ebenso wesentliche Themen aus den Reformzügen der "Einheitsschule" und der "Kulturpädagogik."

Die Verbesserungsvorschläge zusammenzufassen und in einer allgemein verbindlichen Verfügung als Richtungspunkte den Praktikern in die Hand zu geben, war das Ziel der Lehrpläne, die nach Kriegsende 1919/20 und später fast in allen deutschsprachigen Ländern erneuert wurden.

211) "Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen"
Hersg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin
Berlin Leipzig, Quelle und Meyer, 1921, S.111

212) "Die Reichsverfassung vom 11. August 1919"
III. H.-auptteil 4. Abschnitt: Bildung und Schule Artikel 148
Leipzig, Teubner, 1950

1. Neufassung der Aufsatzziele in den Lehrordnungen

Die einführenden Erörterungen der "Preußischen Richtlinien von 1920" ²¹³⁾ betonen, daß das Bildungsbedürfnis der Altersstufe entscheidend sein müsse und die Aufgabe der Erziehung in einer stetigen gleichmäßigen Förderung der kindlichen Gesamtentwicklung, besonders auch nach der Gefühls- und Willensseite hin gesehen werden müsse. Diesem Grundprinzip zufolge, wäsen auch die Zielsetzungen für den Aufsatz über die traditionellen Gepflogenheiten hinaus und bejahen die reformerischen Ansätze in den Punkten: Erlebnisstoffe für die Unterklassen, freies Gestalten ohne Formzwang, selbständige Themenfindung und eigentätige schriftliche Verarbeitung von Unterrichtsfragen. "Die Übungen im schriftlichen Ausdruck auf der Unterstufe bestehen in der Anfertigung kurzer Niederschriften, in denen die Kinder ihre Stoffe aus der Welt ihrer Erfahrung oder ihrer Einbildungskraft frei gestalten. Auch auf das Selbstfinden passender Überschriften ist hinzuwirken... Neben den freien Niederschriften sind auch Aufschreibübungen zu pflegen." ²¹⁴⁾ Die für die Unterstufe gegebenen Anweisungen finden gesteigerte Bedeutung für die Oberstufe. Auf dieser werden zwar die freien schriftlichen Ergebnisdarstellungen auf je 12 pro Jahr beschränkt, andererseits treten zusätzlich regelmäßig kurze schriftliche Auseinandersetzungen aus dem Unterrichtsstoff hinzu. Die inhaltliche Seite soll sich in der Hauptsache nicht im bloßen Wiedergeben des Bildungstoffes erschöpfen, sondern die aktive selbsttätige Beschäftigung mit den Fragen erkennen lassen.

Eine organische Weiterführung des Planes von 1913 für die Berliner Volksschulen will die "Einführung in den Lehrplan für die Volksschulen der Stadt Berlin von 1924" ²¹⁵⁾ sein. Als hervorstechendstes Kennzeichen

213) "Richtlinien des Preußischen Ministeriums f. Wiss., Kunst und Volksbildung f. d. Lehrpläne der Volksschulen." vom 28. April 1920 Breslau, Hirt 1923 (Damit wurden die allgemeinen Bestimmungen vom 15.10.1872, die bisher die Grundlage der Lehrpläne bildeten, außer Kraft gesetzt!)

214) a.o.O. S.18

215) "Einführung in den Lehrplan f.d.Volksschulen der Stadt Berlin vom Jahre 1924" Berlin, Verl. des Lehrerverbandes 1924

im Vergleich mit früheren Plänen tragen diese Erörterungen den Stempel der Freiheit. Dem Lehrer wird ein weiterer Spielraum sowohl für die Stoffwahl als auch für die methodische Gestaltung zuerkannt. In jeder Hinsicht will der Lehrplan Arbeitsschule sein und aus dieser theoretisch - pädagogischen Fundierung setzt er Grenzen, zeichnet Umrisse, gibt Richtlinien, wohl auch Reihenfolgen für einzelne Fächer. Die Anweisungen über die schriftlichen Arbeiten lassen eine Entwicklung zu, bei der Kinder nach Hildebrand'scher Auffassung von der Echtheit, Ungebundenheit und Eigenheit der Kindersprache zu den Gesetzmäßigkeiten der schriftdeutschen Sprache geführt werden. Die Richtlinien zeigen das zu erreichende Ziel in schlichter Form: 1. "Der Unterricht in der deutschen Sprache umfaßt ... die Erwerbung einer gewissen Sicherheit in der Rechtschreibung und erste Versuche im schriftlichen Gedankenausdruck. (Grundschule)" ²¹⁶⁾

Die Stoffe werden " aus der Welt ihrer Erfahrung oder ihrer Einbildungskraft genommen. Freiheit in der Wahl des Darzustellenden ist zuzubilligen, auch beim Finden der Überschriften sollen sie [die Kinder] mithelfen. (Stoffgebiet - Themenwahl - Darstellungsform)" ²¹⁷⁾ 2. "Der Unterricht im Deutschen soll den freien natürlichen Gebrauch des Wortes und der Schrift pflegen. Neben den freien Aufsätzen sollen kurze Niederschriften gepflegt werden. " ²¹⁸⁾ Daß in den kurzen Niederschriften nicht der Zweck einer Kontrolleistung über Ausmaß von Wissen und Gedächtniskraft des Schülers steckt, sondern beide Arten der schriftlichen Darstellung - Erlebnis- sog. freier Aufsatz und Niederschrift - sich an die Entfaltung der gesamten kindlichen Kräfte richten, sich an die kindliche Erfahrung, sein Erleben, Beobachten, Fühlen, Schließen, Beurteilen und Bewerten wenden, entnimmt man den allgemeinen Ausführungen. Den Maßnahmen in den einzelnen Schuljahren liegt die psychologische Einstellung zugrunde, die verlangt, daß sich die ^{zu}fordernden Darstellungs-

216) a.o.O. S. 70

217) a.o.O. S. 77

218) a.o.O. S. 70

formen gemäß dem allmählichen geistigen Wachstum des Kindes vom Erlebnisaufsatz zum Beobachtungsaufsatz, über Erinnerungs- und Phantasieaufsatz zu den anspruchsvollen Formen der Charakteristiken, der Berichte über Dinge, Menschen, Vorgänge und Handlungen ^{steigern} um den Weg von der freien Erlebnisgestaltung zur selbsttätigen schriftlichen Stoffgestaltung unterrichtlich zu fördern und zu sichern, sind zahlreiche stilistische Übungen notwendiges Mittel. " Wir erblicken in der gemeinsamen Arbeit, die dem Niederschreiben vorausgeht, und in der Aussprache, die sich an das Vorlesen recht vieler Aufsätze und Niederschriften und später an die Rückgabe anschließt, ein unentbehrliches Mittel, die Kinder auf dem Weg zum eigenen Stil zu fördern. Wir verbinden damit lebensvolle stilistische Übungen (Wechsel des Ausdrucks, der Person, der Zeit, Anwendung von sinnverwandten Wörtern, bildlichen Redeweisen, schmückenden Beiwörtern usw.) und halten darauf, daß das Kind bei der Darstellung allmählich von dem zeitlichen Nacheinander zum räumlichen Nebeneinander, von der psychologisch durchaus verständlichen Lust, mit seinen Gedanken zu springen, zum ruhigen Verweilen und stimmungsvollen Betrachten (Beschreiben, Schildern,) geführt wird." ²¹⁹⁾ Dieser Plan ist ein Wegweiser zu folgerichtiger und allseitiger Sprachbildung. Er hat die psychologischen Erkenntnisse, und damit auch die Einsichten in das organische Wesen der Sprache als Modifikation der arbeitskundlichen methodischen Ausrichtung genommen.

Noch gründlicher als der Berliner Plan entwirft der "Bildungsplan für die zehnjährige Volksschule Dresden von 1926" ²²⁰⁾ seine Grundsätze nach den Prinzipien "der Arbeitsschule auf jugendkundlicher und gegenstandsanalytischer Grundlage." Das allgemeine Ziel der Sprachbildung im Rahmen der Volksschule schließt nach diesem Plan die Erziehung zum richtigen, sachgemäßen und ausdrucksvollen Sprachgebrauch in der Wechselbeziehung vom Verstehen frem-

219) a.o.O. S. 78/79

220) "Bildungsplan für die zehnjährige Volksschule in Dresden von 1926" (Nach den Grundsätzen der Arbeitsschule auf jugendkundlicher und gegenstandsanalytischer Grundlage) H-rag.v.d.Pädag.Arbeitsgem. des Dresdner Lehrervereins. Dresden, Huhle, 1926

der Sprachäußerungen ein und erstrebt gleichsam als letztes Ziel das Verstehen der geschichtlich gewordenen Sprache als Kulturgut. In zwanglosem, aber engem Zusammenhang mit den Erlebnissen des Kindes und mit dem Sachunterricht bildet die mündliche Ausdruckspflege Grundlage und Ausgangspunkt für die Vervollkommenung des sprachlichen Ausdrucks überhaupt, besonders aber des schriftlichen Darstellens. Die Bildungsaufgaben geben jedem Praktiker eine theoretisch bestens durchdachte, auf die Sprachentwicklung des Kindes basierende Leitlinie und sind im einzelnen, wie folgt, aufgeführt: " 1. Die Erziehung zum lautreinen und deutlichen Sprechen geschieht durch bewußtes Lauthören, deutliche Aussprache bei schwierigen Lautverbindungen, Verbesserung fehlerhafter Aussprache durch Lehrer und Kinder und durch allmähliches Bewußtmachen des richtigen Gebrauchs der Sprechwerkzeuge. 2. Von der Sache getragene Übungen und Belehrungen beweitigen das Schwanken des Sprachgefühls beim Gebrauch mundartlicher und hochdeutscher Sprache, den Gebrauch fehlerhafter Sprachformen und gewöhnen das Kind allmählich in die Formen der hochdeutschen Sprache hinein. 3. Die Hebung des kindlichen Selbstgefühls bei sprachlichen Leistungen setzt ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern und Kindern voraus. Sie wird verhindert durch vorzeitige und verletzende Korrektur, durch Anerkennen auch bescheidener, kindlicher Sprachleistungen gefördert. 4. (Hier nicht zu erörtern.) 5. Die Erziehung zur Wahrhaftigkeit des Ausdrucks geschieht durch Anwenden und Üben der sprachlichen Darstellungsformen aus sachlicher Notwendigkeit, durch Verzicht auf Darstellungsformen, die über die sprachliche Gestaltungskraft des Kindes einer bestimmten Entwicklungsstufe hinausgehen und durch Gewöhnung an Wahrhaftigkeit in allen Ausdrucksformen." 221)

Die so selbstverständlich klingenden Richtpunkte - hat sie nicht alle schon Rudolf Hildebrand in seinem Werk über den Sprachunterricht aufgeworfen? - beweisen das Bemühen, die Praxis fruchtbar zu machen durch die Anerkennung und Verwirklichung von wesentlichen Grundwünschten. Hier wird Aufsatz nicht als isoliertes Schriftstück aufgefaßt und dem-

gemäß die stilistischen Förderungsmaßnahmen angesetzt im Sinne eines Leitfadens für die technische Bewältigung der sprachlichen Schwierigkeiten. Hier wird eine Unterscheidung getroffen zwischen Sprache als objektiver Gegebenheit und dem Sprechen, Reden als einem akthaften Geschehen, das immer von neuem als "Sprachschöpfung" vollzogen werden muß. Deshalb setzt die Sprachbildung bei der mündlichen Sprachpflege der Unterklasse ein und greift über die fachliche Beschäftigung in der Deutschstunde hinaus, sie wird zum Unterrichtsprinzip der gesamten Schulstunden. In Punkt 2 ist dem Lehrer indirekt die Aufgabe gestellt, das Kind durch geschickte Problemstellung aus der Sache heraus zu den regelhaften Gesetzmäßigkeiten der Sprache zu führen und zwar 'gefühlsmäßig' vorerst. Erst die Bildungsaufgaben für die Oberstufe rollen ähnliche Problemstellungen auf, mit dem Ziel der mehr erkenntnismäßigen Erklärung. Selbstverständlich werden in Bezug auf die sprachlichen Äußerungen auf der Oberstufe erhöhte Anforderungen gestellt, die Selbständigkeit der Gedankenführung, die Gliederung, die Geschlossenheit der Darstellung betreffend. Daß die Schüler den Gegenstand ihrer sprachlichen Darstellung, die Arbeitsweise und Darstellungsform selbst wählen können - nicht in allen Fällen, aber in den meisten - schafft günstige Voraussetzungen für die Entfaltung individueller Eigenart.

Die Verteilung der schriftlichen Darstellungsformen (Erlebnisiniederschriften, Mitteilungen, Beobachtungsaufzeichnungen, gemeinsam oder persönlich gestaltete Berichte, über einen Arbeitsvorgang, Beschreibungen, lebensnotwendige Briefe, Darstellung von Arbeitsergebnissen, Zusammenfassungen, Betrachtungen, phantasiemäßige Gestaltungen) wird im Plan nicht vorgenommen. Sie bleibt mit Rücksicht auf den Entwicklungsstand der Klasse dem Lehrer vorbehalten, Die schriftlichen Arbeiten fertigen die Schüler auf einzelne Blätter und heften sie in Sammelmappen. Zeichnungen ergänzen in passenden Fällen den Text.

Der "Landeslehrplan für die Volksschulen Sachsens von 1928" ²²²⁾ steht in grundsätzlicher Übereinstimmung mit den eben abgehandelten Ausführungen des Dresdener Planes. Die Teilgebiete des Deutschen, Lesen, Rechtschreiben, Sprachlehre, Wortkunde, mündlicher und schriftlicher Ausdruck, sind in Beziehung zueinander zu betreiben und zum gesamten Unterricht in organische Verknüpfung zu setzen. Neben der selbstverständlichen Forderung, den deutschen Sprachunterricht auf allen Klassenstufen in besonderen Unterrichtsstunden zu lehren, wird gleichfalls die grundsätzliche Pflege, also Sprachunterricht als Prinzip, in allen Fächern betont. Dem mündlichen Ausdruck in all seinen Formen wird hohe Bedeutung beigemessen. Die planmäßige Pflege gilt als erste Voraussetzung für den schriftlichen Ausdruck, der auf jeder Altersstufe eine demgemäß entsprechende Vollendung als letztes Ziel im Auge behalten muß. Die Mittel zur stilistischen Förderung weichen von den bereits erörterten nicht ab.

Im "Arbeitsplan für die achtklassigen Volksschulen des Saargebietes von 1922" ²²³⁾ wird wohl eine Synthese zwischen den wirkungskräftigen Impulsen der Erlebnispädagogik und den herrschenden pädagogischen Bestrebungen aus der Arbeitsschule versucht, die psychologischen Erkenntnisse über die sprachlich - geistigen Entwicklungsphasen dem Aufsatzbegriff als Grundlage unterschoben und doch löst sich die Unstimmigkeit nicht auf, die aus den gesamten Formulierungen spricht: "Die Übung^{en} des schriftlichen Ausdrucks bezwecken die Umsetzung der Lautsprache in die Schriftsprache.... Nach Form und Inhalt unterscheiden wir die Niederschriften und die Aufsätze. Die Niederschrift ist der "Einklang von Sache und Ausdruck" in einfacher und kurzer Form. Zu diesem Einklang tritt beim freien Aufsatz ein persönliches Verwachsensein mit dem Stoff und eine wirk-

222) "Landeslehrplan für die Volksschulen Sachsens vom 10. Mai 1928" Dresden, Huhle, 2. Aufl. 1929

223) "Bildungs- und Arbeitsplan für die achtklassigen Volksschulen des Saargebietes" ausgearbeitet von einer Reg. Kommission Saarbrücken, Saarbrückener Druckerei 1922

samere Darstellung. Die Niederschrift ist objektiver und rein sachlicher Natur, der Aufsatz trägt mehr subjektives und stilistisches Gepräge und ist nach Hildebrand eine "Künstlerarbeit im kleinen". Deshalb wird der Aufsatz in planmäßig festgesetzten Stunden behandelt und in besondere Hefte eingetragen. Wie bei der mündlichen Sprachpflege muß die Ausdrucksweise in den Aufsätzen und Niederschriften kindertümlich und entwicklungsgemäß sein, d.h. der jeweiligen Leistungs- und Darstellungsfähigkeit entsprechend Die Form des Aufsatzes soll als Stilübung und -bildung gelten und entsprechend der Auffassung und Darstellungsfähigkeit des Kindes gehörig und nicht ohne persönliche Anmut gehalten sein." ²²⁴⁾ Die Erziehung zum genauen Beobachten, die "Pflege der Einstellungs- und Einstimmungsfähigkeit", das Ansprechen der Phantasie und des ästhetischen Gefühls werden außer dem Lesen der Lektüre von zeitgemäßen Schriftstellern, der gelegentlichen Besprechung von Musterbeispielen und fehlerhaften Aufsatzprodukten als Mittel zur Erreichung eines guten Stils eingesetzt. Die Fassung des Themas wird unter Mitwirkung der Klasse gewonnen. Große Selbständigkeit soll Berücksichtigung bei der Stoffsammlung, -ordnung und -gestaltung finden. Die Korrektur soll stilistische Verstöße vom psychologischen Standpunkt aus bewerten und beurteilen.

Mag sein, daß sich die praktische Verwirklichung dieses Planes durchaus unauffällig 'fortschrittlich' den Forderungen der Arbeitsschule rein äußerlich anpaßt. Der geistige Wandel zur organischen Sprachauffassung blieb zweifellos unvollzogen: "Die Übungen des schriftlichen Ausdrucks bezwecken die Umsetzung der Lautsprache in die Schriftsprache." Im Sprachgebilde werden nicht einfach Einzelheiten, Laute nachgebildet und assoziativ verknüpft. Sie fügen sich einem Bewußtseinsganzen ein und das entscheidende Merkmal ist in der Art zu sehen, wie sich das Objektive der Sprache mit dem Subjektiven verbindet, wie sich das

224) a.o.O. S. 33/34

Sinnlich-Anschauliche mit dem Geistigen verschränkt. In der Trennung von Form und Inhalt wirken noch Auffassungen aus dem Rationalismus, nur wird hier der Sachverhalt durch die äußere Anpassung an die zeitgemäßen pädagogischen Ziele verschleiert.

Der Einblick in den "Entwurf eines Lehrplanes für die Volksschulen des Freistaates Mecklenburg - Strelitz von 1929"²²⁵⁾ bekundet den gleichen Tatbestand: Teilweise äußere Angleichung an die pädagogischen Grundanschauungen der Zeit ohne Annäherung der theoretischen Einsicht vom organischen Wesen der Sprache. Die Forderungen für den Aufsatz der Oberstufe besagen: "In selbständigem Zusammenhang mit anderen Unterrichtsergebnissen sind kleine Niederschriften anzufertigen, bei denen auch Beobachtetes und Erlebtes als Erzählung, als Gespräch oder in Brief- und Beschreibungsform wiederzugeben ist. Übungen im Nachbilden und Fortbilden gelesener Stoffe und der Wiedergabe eines sinnlichen Eindrucks führen zur Verfeinerung des persönlichen Ausdrucks. Auch die Verbindung von Wort und Zeichnung sei bei der schriftlichen Darstellung empfohlen. Bei allen Aufsätzen ist die Eigenart des Kindes zu berücksichtigen, ein Zwang zu gleichartigem Ausdruck ist zu vermeiden." ²²⁶⁾ Über Korrektur, stilistische Förderungsmittel, über die Verteilung bzw. Pflege von Aufsatzarten wird nichts erwähnt. Ob sich die dürftigen Ausführungen einer groben Deutlichkeit der Unsicherheit und Unklarheit über die Probleme des Aufsatzes entziehen wollen, sei dahingestellt.

Im "Hanseatischen Plan von 1929"²²⁷⁾ dagegen hat die 'frische Brise' alle überständigen gedanklichen Bindungen an die Tradition hinweggefeigt. Eine neue Wesenseiten der Sprache beachtende Theorie bestimmt die Forderungen

225) "Entwurf eines Lehrplans für die Volksschulen des Freistaates Mecklenburg - Strelitz" Aufgestellt vom Lehrplanausschuß des Landesvereins. Stargard, Niemann 1929

226) a.o.O. S.47

227) "Richtlinien für den Arbeitsplan der Hamburgischen Volksschulen von 1929" Herg. von der Oberschulbehörde Hamburg, Christian 1929

für die Praxis. "Der Schüler soll lernen, die deutsche Sprache als ein Mittel des Ausdrucks, der Mitteilung und der Darstellung zu gebrauchen.... Es werde zur Aufgabe des Arbeitsunterrichts, die Sprache des Kindes von den Fesseln von der sog. Schulsprache zu befreien und alles Sprechen seinem natürlichen Zweck dienen zu lassen. Die Sprache ist das wichtigste Bindeglied der Klassengemeinschaft.... Der Sprecher muß, von eigenem Erleben getrieben,.. mitteilen wollen." 228) Die ausdrückliche Hervorhebung der sozialen Funktion der Sprache und des Erlebnisfaktors in diesem Plan fällt auf. Ganz im Geist Hildebrands wird der Hauptakzent auf die gesprochene Sprache gelegt, wenigstens in der Unterstufe. Der Zuwachs an Sprachgut soll aus einem "sinnlichen Untergrund" kommen. Große Anschaulichkeit ist eine Forderung, die betont für den Deutschunterricht zu erheben ist. Um das Sprachniveau nicht aus dem Leistungsmaßstab der Erwachsenenwelt unpsychologisch voranzutreiben, gibt der Plan folgende Anweisung: "Durch sprachliche Belehrungen ist der Erwerb der hochdeutschen Formen zu unterstützen; sie sind jedoch auf das für den richtigen Gebrauch unbedingt Notwendige zu beschränken. Prüfstein sei das freie Erzählen und die eilige Niederschrift". 229) Wenn ein sachliches Bedürfnis vorliegt, sollte der mündliche Ausdruck vom schriftlichen Darstellen abgelöst werden. (Beobachtungsskizzen, Erlebnisberichte, Schilderungen, etc.) Das Einräumen dieser gewissen Großzügigkeit läßt in der Praxis eine unendliche Variationsbreite zu. Denn das sachliche Bedürfnis kann von Fanatikern des Aufsatzes übermäßig gesteigert werden. Dem mehr abgeneigten Lehrer aber gibt der Passus eine rechtliche Handhabe, die sachlichen Bedürfnisse auf ein ungesundes Mindestmaß herabzudrücken. Kindgemäßheit und Natürlichkeit sind durchgängige Bildungsgrundsätze. Die Korrektur ist in Anerkennung der psychologischen Einsichten so durchzuführen, wie es bei den bereits behandelten Plänen der

Fall war.

Von der Erlebnis- und der Kulturpädagogik hat der "Entwurf des Landeslehrplanes für die Volksschulen Badens von 1921" ²³⁰⁾ seine theoretischen Grundmotive genommen. Dieser Entwurf unterschätzt in weitgehendem Maße die schriftliche Darstellung. In der fünfseitigen Ausführung "Deutsche Sprache" werden Weg und Ziel des Aufsatzes nicht abgesteckt. Das Schwergewicht liegt deutlich auf der Behandlung der Lesestoffe nach der Erlebnismethode. Die ganze Forderung bezüglich Aufsatz ist in dem Satz zusammengefaßt: "Ab der 4. Klasse Erlebnisdarstellungen, schriftliche Darstellungen aus dem Sachunterricht." ²³¹⁾ Die Erziehung zum Formgefühl im Sprachausdruck, die Vorrangstellung des Erlebens und Verstehens ^{bei der Begegnung} mit deutschem Schrifttum sind in ihrer starken Betonung unverfälschtes Gedankengut der Kunsterzieher. " Während der erste Teil des Unterrichtszieles mehr das Verhältnis des Stoffes zum Schüler und umgekehrt ausdrückt, formt der zweite als Forderung das Verhältnis zur eigenen schöpferischen sprachlichen Tat. Hier wird Erleben nicht mehr als passives, sondern als aktives Element des Lebens gesehen." ²³²⁾ Die zweite Forderung schließt mehr oder weniger das Beschreiten des subjektivistischen Irrweges aus und klingt im Hervorheben des aktiven Elements entfernt an das Prinzip der Aktivität im Arbeitsschulgedanken.

Deutsche Sprache, insbesondere Aufsatz, gesehen vom Standort " der Bayerischen Lehrordnung von 1926 " ²³³⁾ bekundet im Wesentlichen eine ausgeglichene Harmonie von theoretischer Fundierung und den Anregungen in methodischer Hinsicht. Die psychologischen Einsichten

230) "Entwurf eines Landeslehrplanes für die Volksschulen Badens von 1921" Herseg. vom Ausschuß f. Erziehungswissenschaft des Badischen Lehrervereins. Freiburg i. Br., Böttge, 1921

231) a.o.O. S. 18

232) a.o.O. S. 19

233) "Lehrordnung für die Bayerischen Volksschulen vom 29. Dezember 1926" im "Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums f. Unterricht und Kultus München, Druck v. Kastner u. Callwey, 1926

über die sprachlich-geistigen Gesetzmäßigkeiten bilden mit dem Gedankengut der organischen Sprachtheorie eine solide Basis für die Erörterungen über Schulung und Bildung des sprachlichen Ausdrucks. Die sprachliche Schulung sieht die Ausweitung des kindlichen Gedankenkreises an und mit der Sache vor. "Die Sprachkraft des Kindes muß sich organisch entwickeln. Die sprachliche Schulung hat an die Haussprache des Kindes anzuknüpfen und von dieser Grundlage aus allmählich mit dem zunehmenden Sachinhalt in die Schulsprache, das ist die Schriftsprache, voranzuschreiten." ²³⁴⁾ Für die Unterstufe liegt das Schwergewicht auf der gesprochenen und gehörten Sprache, die Sprachschulung nimmt in diesem Zeitabschnitt einen breiten Raum ein, während die sprachliche Bildung naturgemäß auf die größere geistige Reife der älteren Schulkinder angewiesen ist. Der schriftliche Ausdruck auf der Unterstufe schließt sich an die mündliche Sprachpflege an. Kurze Sätze aus dem Unterrichtsstoff sowie Erlebnisniederschriften und Phantasiegeschichten sind die Forderungen. Für die Oberstufe lautet die Verordnung: "Durch die Übungen im schriftlichen Ausdruck sollen die Schüler befähigt werden, ihre Beobachtungen und Erlebnisse selbständig, sprachrichtig und in geordnetem Zusammenhang wiederzugeben. Die... Aufsätze... dürfen nicht lediglich in einer Handhabung der sprachlichen Form bestehen. Hauptaufgabe... ist vielmehr, in den Kindern das Bedürfnis nach Ausdruck zu wecken und dem so entstandenen Ausdrucksbedürfnis in angemessener Weise freie Bahn zu geben. Die Stoffe, denen der Schüler Ausdruck verleihen soll, müssen ihn vorher lebhaft bewegen... Besondere Bedeutung kommt hierbei dem inneren Erlebnisse, das mit jeder geistigen Tätigkeit verknüpft werden kann, zu." ²³⁵⁾ In Respektierung der freien Stoffwahl durch den Lehrer und mit Rücksicht auf die unterschiedlichen einzelnen Klassenverhältnisse werden die Aufsatzkategorien nicht auf Jahrgänge verteilt. Die Fähigkeit der knappen, klaren Berichterstattung über Gelesenes und Gelerntes sollen die Schüler erwerben.

234) a.o.O. S. 21

235) a.o.O. S.27

So haben denn die Lehrpläne im dritten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts ganz allgemein gesehen mit dem geschärften Blick für das erfahrungsmäßig Gegebene unter Berücksichtigung der sprachpsychologischen Grundtatsachen/^{die Aussteckung} der Ziele im Aufsatzunterricht versucht. Genau so bedeutend wie der schon erreichte Fortschritt ist der dadurch bedingte Umstand, daß den Lehrern eine neue Einstellung für die sprachlich - geistig - psychologischen und methodischen Problemen abverlangt wird, wenn sie die gestellten Aufgaben erfolgreich meistern wollen. Ging die bisherige Betrachtung - die große Linie verfolgend - vom Stoff aus, so wandte sich das Interesse jetzt gleicherweise auf den Schüler. Die phasenspezifischen und typischen Merkmale der einzelnen Altersstufen und die Unterschiede der Knaben- und Mädchenpsyche mußten die Grundlage sein, um den Lehrplan gerade im Aufsatzunterricht "entwicklungstreu" aufzubauen und durchzuführen. Deshalb wurde die Kindersprache auch von jugendpsychologischer Seite erneut als erweitertes Untersuchungsfeld bearbeitet.

2. Die Kindersprache als erweitert bearbeitetes, jugendpsychologisches Untersuchungsfeld.

Besonders A. F i s c h e r wies^{auf} die Vordringlichkeit der Aufgabe und die Bedeutung für Unterricht und Erziehung hin, die den sprachpsychologischen Untersuchungen zukomme und gab mit seinen diesbezüglichen Arbeiten ²³⁶⁾ dieser Forschungsrichtung neue Impulse. Einen ungefähren Eindruck nur zu haben von der individuellen Sprechweise, von der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksbreite eines Schülers genügt nicht, um Schlüsse zu ziehen. "Die Deskription der Sprachentwicklung muß

236) A. Fischer: "Sprachpsychologische Untersuchungsmethoden im Dienst von Erziehung und Unterricht" in: "Zeitschrift f. pädag. Psychologie u. experim. Pädagogik." XX. Jahrg., 1919, S. 334 - 347 u. XXII. Jahrg., 1921, S. 103-117 Leipzig, Quelle und Meyer, 1919 und 1921

-- : "Die Lage der Psychologie in der Gegenwart und ihre Folgen für die psychologische Jugendforschung" in: "Zeitschrift für pädag. Psychologie, experim. Pädagogik und jugendkundliche Forschung" XXVI. Jahrg., 1925, S. 385-402 Leipzig, Quelle und Meyer, 1925

systematisch, vollständig und soweit als möglich genetisch, wenigstens unter Berücksichtigung der wesentlichen Einflüsse, durchgeführt werden." ²³⁷⁾ Weil Sprache und Sprachäußerung einmal als psychologisches Quellenmaterial in Frage kommt und als zweites Sprache selbst Erziehungs- und Unterrichtsmittel ist, ruht die Didaktik dieses Faches in doppeltem Bezug auf dem Boden der Psychologie. Um sich einen Überblick über den Sprachbesitz und die Sprachfähigkeit der Kinder zu verschaffen, entwirft A. Fischer Problemkreise, die sich wieder in eine mehr oder minder große Zahl von Einzelfragen aufsplittern lassen: "Wir wollen Einsicht

1. in den Wortschatz und sein Wachstum,
2. in die Struktur des Sprachbaues, also in die Grammatik, Formenlehre und Syntax dieser werdenden Sprache,
3. in das werdende Verhältnis der Kinder und Jugendlichen zur Sprache ... (als geschriebene, gedruckte, gehörte, gesprochene) also insbesondere die Differenzen zwischen Sprechsprache und schriftlichem Ausdruck, zwischen Sprachverständnis (im Hören und Lesen) und aktivem Selbstsprechen
4. in die Anfänge des persönlichen Gepräges in der Sprache, insbesondere des schriftlichen Ausdrucks; des Stiles
5. in die Faktoren welche auf die Sprachentwicklung Einfluß üben, und in ihre relative Dynamik." ²³⁸⁾

Mit der Absteckung der Beobachtungsrichtung ist vielen Praktikern der Weg vorgezeichnet, das Studium der Kindersprache planvoll zu betreiben. Halten wir uns bei der Gewinnung von Sprachdokumenten noch an die von Fischer angegebenen Methoden der Erhebung, so gelingt es, Erkenntnisse allgemeiner Natur über Sprache und Sprachwerdung zu gewinnen und Einblicke in intimere Einzelheiten der individuellen Sprech-, Denk- und Schreibweise. Zur Gewinnung umfangreichen Materials dienen die folgenden Methoden: Das Protokoll des Lebensgesprächs, das Protokoll des abgeforderten Berichts, über Erlebnisse. Handlungen, über

Dinge und Personen etc., ferner das Protokoll der geforderten Nacherzählung und die mündliche oder schriftliche Wiedergabe einer Erzählung mit eigenen Worten. Daß die erfolgreiche Sichtung und Verwertung des durch diese allgemeinen Methoden gewonnenen Materials von der nebenher laufenden Beachtung anderer begleitender Faktoren (Sprachtempo, Modulation, Tonfall etc.) abhängt, sei nur am Rande erwähnt. Als grundlegendes sprachpsychologisches Experiment im pädagogischen Zusammenhang sieht A. Fischer den Formulierungsversuch an. Eigentlich stellt jeder Aufsatz ein solches Experiment dar, denn der Grundgedanke des Versuchs besteht darin, von den Schülern oder Kindern die sprachliche Formulierung der Gedanken eines bereits bekannten Sachverhalts zu verlangen. Aufsatz als eine nicht beeinflusste Kinderniederschrift bietet sich als ergiebige Stoffquelle für kinderpsychologische Schlüsse. In Hinsicht auf die Sprachentwicklung, darf aber andererseits nur sehr behutsam, mit großer Einfühlungsgabe und mit ausreichender Kenntnis über die Gesamtstruktur des Kindes und der Umstände ausgebeutet werden. (Wieviel entfernte Einflüsse sind jeweils bei den kindlichen Niederschriften wirksam: Lehrerpersönlichkeit, Elternhaus, Dienstboten- oder Gassensprache, literarische Beeinflussung der Privatlektüre und der Schullesebücher etc.) Briefe, Tagebücher und freie literarische Produkte als Belege für den Sprachentwicklungsprozeß zu gewinnen und zu nutzen, wird im Rahmen des Volksschulunterrichts in den gewöhnlichen Fällen nicht möglich sein. Über das im aktiven Sprechakt (oder Schreibakt) steckende Sprachverständnis müssen wir das Augenmerk auch auf die rezeptive Seite des Sprachbewußtseins lenken, wollen wir die ganze Seite dieses Problems erfassen. Es ist eine durch die Praxis viel bestätigte Erfahrung, daß sprachungeübte, ausdrucksarme oder - gehemmte Kinder oft ein erstaunliches Niveau hinsichtlich des Sprach- und Wortverständnisses innehaben. In der frühen Kindheit ist ja auch die rezeptive Seite

des Sprachbewußtseins die zuerst entwickelte.

Die Wortschatzerhebung, speziell bei den Schulanfängern durchzuführen nach Art der Stichwortproben (mehrere Verfahren sind anwendbar), leuchtet in den geistigen Besitz des Kindes. Aufschlüsse über die "individuelle" Grammatik in ihrer Entwicklung bringen Analysen des Satzbaues der Kindersprache und die Beachtung der Verbindung einzelner Sätze in der zusammenhängenden Rede. Die Entwicklung des Hauptsatzes vom "richtigen" Satz (unter Berücksichtigung von Sprachmilieu und Altersmundart) zum "schulrichtigen" ganzen Satz durchschreitet gewisse Stadien. Ebenso spielt die Entstehung, der Gebrauch und die verschiedenartige Benützung des Nebensatzes in der Kindersprache eine jeweils besondere Rolle. In diesem Zusammenhang seien die Ergebnisse einer Arbeit von A. H u t h ²³⁹⁾ erwähnt, die sich mit der sprachpsychologischen Auswertung der Nebensätze in der Kindersprache beschäftigte. Nach seinen Feststellungen bilden die Sechsjährigen schon Nebensätze zweiten Grades. Außer den Objekt-, Lokal- und Konditionalsätzen findet sich bei den Sprachäußerungen der Sechsjährigen auch der Subjektsatz. Mehr als drei Viertel der gebildeten Sätze sind sprachlich richtig. Beim Nebensatzgebrauch verhalten sich Knaben und Mädchen im allgemeinen gleichartig. Eine etwas größere Neigung zum Gebrauch von Hauptsätzen mit Nebensatzcharakter läßt sich allerdings bei den Knaben beobachten. Es besteht eine Relation zwischen Begabungshöhe und Häufigkeit des Nebensatzgebrauches. Demnach drückt sich das gut bis sehr gut begabte Kind hauptsächlich in Hauptsätzen aus und verzichtet auf Nebensätze, während das schwächer begabte Kind den Nebensatz in seinen sprachlichen Ausdrücken bevorzugt. Selbstverständlich ist auch hier bei der Bearbeitung des gewonnenen Materials die Einbeziehung der Gesamtsituation

239) A. Huth: "Die Nebensätze in der Kindersprache" in: "Z-eitschr. f. pädag. Psychologie und experim. Pädagogik" XX. Jahrg., 1919, S. 163 - 183
Leipzig, Quelle und Meyer, 1919

entscheidend, außerdem muß die Frage geklärt sein, ob es sich beim kindlichen Nebensatz um eine Übernahme oder Nachbildung von stereotypen Ausdrücken handelt (Glück - wunsche, Märchen etc.), oder ob der Nebensatz die Beantwortung einer Frage ausdrückt, oder ob er spontan und eigentätig sprachlich gebaut ist.

Sprachliche Entwicklungserscheinungen, die psychologische besonders wichtig sind, hat M. Keilhacker²⁴⁰⁾ auf breiter Grundlage (mehrere 1000 Kinderaufsätze) herausgearbeitet und anleitende Gesichtspunkte zur fortgesetzten Beobachtung in Form eines Beobachtungsbogens zusammengestellt. Im Ziel seiner Untersuchung stecken einerseits pädagogische Absichten, denn es ist von praktischer Wichtigkeit für den Lehrer zu wissen, über welche Themengebiete und mit welchen Ausdrucksmitteln das Kind in bestimmten Altersstufen mit " innerer Wahrhaftigkeit " schreiben kann, mit dem durchschnittlich optimalsten Erfolg. Als zweites ist in der Auswertung des Materials ein spekulatives Moment enthalten: Die Sprache als ein Zeichen des seelischen Lebens zu sehen und über die Deutung dieses Zeichens zu seelischen Gesetzmäßigkeiten vorzustoßen.

Beim Sprechen der Kinder handelt es sich - wie die Ergebnisse beweisen - nicht um ein automatisches äußerliches Übernehmen der Worte im Sinne einer Lautnachahmung. Die Aneignung bestimmter Worte und Wendungen geschieht Schritt-

240) M. Keilhacker: "Zusammenhänge zwischen sprachlicher und allgemein-seelischer Entwicklung im Jugendalter" in: "Zeitschr. f. pädag. Psychologie und Jugendkunde" XXXIV. Jahrg., 1933, S. 57 - 66; S. 105 - 110
Leipzig, Quelle und Meyer, 1933

--: "Beobachtungsbogen über sprachliche Entwicklung im Schulalter" in: "Zeitschr. f. pädag. Psychologie und Jugendkunde" XXXIV. Jahrg., 1933, S. 286 - 289
Leipzig, Quelle und Meyer, 1933

--: "Winke zur sprachpsychologischen Betrachtung an Schulkindern" in: "Pädagog. Warte" 41. Jahrg., 1934, S. 181 - 187
Osterwieck, Zickfeldt, 1934

--: "Die Verwendung von Aufsätzen im Dienst der Jugendpsychologie in: "Zeitschr. f. angew. Psychologie" 40. Bd., 1933, S. 289-332
Leipzig, Barth, 1933

--: "Beobachtungen über die Entwicklung der Sprache im Kindes- und Jugendalter" im Kongreßbericht v. "13. Kongreß f. Psychologie" v. O. Klemm, Jena, G. Fischer, 1934

weise und nach gesetzmäßigen Stufen in Parallelität mit dem seelisch - geistigen Reifezuwachs. Kinder gebrauchen kaum "leere Worte", es sei denn, sie werden mehr oder weniger dazu gezwungen. Als Beispiel sei der Aufsatzbetrieb nach dem logisch- grammatikalischen Musterbeispiel genannt. Erst wenn die Worte seelischen Gehalt für das Kind besitzen, werden sie von ihm 'in den Mund genommen'. Keilhacker nennt als Beispiel das Wort "achten", das nur sehr vereinzelt von Kindern unter 14 Jahren bewußt benutzt wird. "Aber es kommt dann eine Zeit, wo das ^{be}treffende Wort mit einem Schlage massenhaft auftritt, merkwürdigerweise fast ohne Unterschied ob es sich um höhere Schulen oder Berufsschulen, Großstadt oder Kleinstadt, Nord- oder Süddeutschland handelt. Bei dem Worte "achten" ist dies z.B. etwa bei den 15 - 17 jährigen der Fall." 241) Als besonders auffälligen Sprachpsychologischen Altersunterschied wird auf der Unterstufe (bis zu 11 Jahren) das Merkmal angegeben, daß sich im Text "noch durchaus sprunghafte und alogische Aneinanderreihungen von Erlebnissen finden." 242) Im allgemeinen glaubte man, daß die sprachliche Eigenheit auf dieser Altersstufe bereits überwunden sei. Daß z.B. Schüler bei einem Erinnerungsbericht über ein Kino sehr äußerliche, gänzlich nebensächliche und unwesentliche Begebenheiten erwähnten, ist symptomatisch für das Andersein der kindlichen Sprache und des kindlichen Seelenlebens. Der Schwerpunkt ihrer Erlebensweise und Ausdrucksweise liegt wo anders als beim Erwachsenen. Die Beiträge von den Geschlechtsunterschieden zwischen Knaben und Mädchen, die sich aus schriftlichen Erlebnisberichten über Filme, ergaben, seien in einer knappen Gegenüberstellung angeführt: Von Knaben bevorzugtes Interessengebiet sind Krieger-, Indianer - und Abenteuererstoffe; die

241) M.Keilhacker: "Zusammenhänge zwischen sprachlicher und allgemeinseelischer Entwicklung im Jugendalter" in: "Zeitschr. f. päd.Psychologie und Jugendkunde" XXXIV.Jahrg., 1933, S. 58

Leipzig, Quelle und Meyer, 1933

242) A.o.O. S.61

technische Seite der Welt. Ihre Aufmerksamkeit ist mehr auf Handlungen gerichtet. Komische Vorgänge und Erlebnisse werden von Knaben und Mädchen gleicherweise bevorzugt. Mädchen tragen interessierte Einstellung für die Personen der Leinwand und das Besucherpublikum. Die Aufmerksamkeit der Mädchen umfaßt den ganzen Sehbereich und innerhalb des Bereichs wieder betontes Interesse für Personen. Bei den Knaben übt die Liebe erst von den Flegeljahren ab einen gewissen Reiz aus, bei den Mädchen von den Backfischjahren ab. Wesentlich verschieden sind die Äußerungen der Knaben von denen der Mädchen in Bezug auf das Liebesproblem. Die Einstellung auf das unmittelbare Genießen kommt bei den Knaben mehr zum Ausdruck. Die Mädchen äußern sich in ihren schriftlichen Ausführungen romantischer, unbestimmter, doch tiefergehender über die Liebe. Die Reaktionsweisen von Lachen und Weinen sind bei Mädchen spontaner, häufiger und "ohne zwingenden Grund". Durch die Beachtung der im Beobachtungsbogen aufgestellten Gesichtspunkte ist es möglich, systematisch eine Reihe kennzeichnender Merkmale im Prozeß der kindlichen Sprachaneignung, Vervollkommenung und der Stilentwicklung festzuhalten und auszuwerten. Die Hauptpunkte seien hier skizziert:

"A Entwicklung der Fähigkeit", genauer zu beschreiben.
I. Mehr Angaben....

II. genauere Angaben Zeit-und Ortsangaben, Größe, Menge, Zahlbestimmungen.

III. Abschattierung (Fähigkeit, möglichst viele Nuancen der gleichen Grundqualität festzustellen.)

B Entwicklung der Abstraktionsfähigkeit

Verwendung von 1. substantivierten Verben ... 2. Sammelbezeichnungen ... 3. Abstrakta

C Entwicklung des gefühlsmäßigen Einschlags in der Darstellung.

I. Verwendung neuer gefühlsbetonter Ausdrücke

II. Verwendung von gefühlsbetonten Eigenschaftswörtern....

III. Verwendung von gefühlsbetonten Eigenschaftswörtern in adverbialer Stellung.

I. Satzgliederung

1. Ausweitung des einfachen Satzes durch Nebensätze 1. und 2. Grades, durch Präpositionalausdrücke, Appositionen usw.

2. Verdichtung (verkürzte Fassung eines Gedankens)

II. Stellung der Satzteile innerhalb des Satzes ...

III. Verbindung der Sätze bzw. Gedanken untereinander

1. Alogische Nebeneinanderstellung....

2. "Kleistern" d.h. äußerliche Aneinanderreihung....

3. Gedankliche Verbindungen höherer Ordnung..." 243)

Die angeführten Ergebnisse von Keilhacker gelten als Beweis für die Widerlegung der bisweilen in der Psychologie aufgestellten Behauptung, daß die sprachliche Entwicklung bereits im vorschulpflichtigen Alter abgeschlossen sei. Weder in formaler noch in inhaltlicher Hinsicht ist das Kind auf dieser Stufe zu einem Endpunkt gekommen. Doch über die letzten wirksamen Faktoren für die individuellen Ausbildungsvorgänge sind auch heute noch nicht genügend geklärt. 244) Erschlossen die Arbeiten um die Jahrhundertwende auf dem Gebiet der Sprachpsychologie vorwiegend die Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge des sprachlichen Werdeganges beim vorschulpflichtigen Kind, so liefert der neue Aufschwung dieses Forschungszweiges im dritten Jahrzehnt Beitrag um Beitrag zur Erweiterung des Verständnisses vom Schulkind. Damit sich der gesamte Unterricht planmäßig in seinem Einfluß auf das sprachliche Können und Wachsen der Kinder

243) M.Keilhacker: "Beobachtungsbogen über sprachliche Entwicklung im Schulalter" in: "Zeitschr. f. pädag. Psychologie und Jugendkunde", XXXIV.Jahrg., 1933, S. 286-289, Leipzig, Quelle und Meyer, 1933 x)

In ähnlicher Weise entwirft G.Lohmann einen Fragebogen: G.Lohmann: "Frage- und Beobachtungsbogen zur Kindersprache" in: "Pädag.Warte" Jahrg.40, 1933, S. 348 - 354, Osterwieck, Zickfeldt, 1933

244) Selbst die Einsichtnahme in das umfangreiche Standardwerk: F.Kainz: "Psychologie der Sprache" II.Bd. Vergleichend-genealogische Sprachpsychologie, Stuttgart, Enke, 1943 läßt den Eindruck nicht restlos verschwinden, daß das Gebiet der Sprachpsychologie auch heute noch teilweise schwankender Boden ist. Bem.d.Verf.

x) M.Keilhacker: "Charakterologische Aufsatzuntersuchungen" in: "Zeitschr.f.angew.Psychologie" 50.Jg. 1936 Leipzig, Barth, 1936

richte, müsse er sich nach F.X. Eggersdorfer²⁴⁵⁾ an alle vier Stadien alles Gestaltens richten: An "das spielerisch-freie, das geleitete, das planmäßige und das schöpferisch-freie Gestalten" und sich von einer Stufe zur anderen emporgestalten. Die natürlichen Stufen der kindlichen Sprachentwicklung werden von Eggersdorfer wie folgt gekennzeichnet:

1. Stufe der Inventarisierung
2. Stufe der naiven Beobachtung ohne Berücksichtigung der Sprachform
3. Stufe der logischen Verarbeitung der Eindrücke
4. Stufe der schönen Darstellung "

Die schriftlichen Produkte der Kinder, die der ersten Entwicklungsstufe angehören und vorwiegend von den Sechs-, - Sieben- und Achtjährigen repräsentiert wird, zeichnen sich durch eine gewisse Gleichförmigkeit aus. Die einzelnen Vorstellungen setzt das Kind in seinem Bericht nach unserem Erwachsenenmaßstab unbeholfen und mit den Sprachklammern "und" und "dann" ohne sachliche oder logische Verbindung nebeneinander. Das sprunghafte Wechseln seiner Aufmerksamkeit von einem Gegenstand zum anderen prägt sich auch in der Niederschrift aus und verleiht dem kleinen Schriftganzen den Eindruck von Uneinheitlichkeit. Durch geeignete stilistische Förderung sollte das Kind über die erste Stufe noch im Grundschulalter hinauswachsen. Zwar werden auf der zweiten Stufe Geschehnisse und Situationen sprachlich gewandter und breiter erfaßt, die Niederschrift stellt jetzt etwas Einheitliches dar und gleicht einer abgerundeten kleinen Darstellung, doch ohne richtige Beherrschung der Sprachformen. Im allgemeinen verzichtet das Kind auf dieser Stufe (3., 4., teilweise auch schon im 2. Schuljahr bei gut veranlagten und stark geförderten Kindern) in der Wiedergabe des "Stoffes" darauf, Begründungen zu geben oder Schlußfolgerungen anzustellen. Die unterrichtlichen Maßnahmen

245) F.X. Eggersdorfer: "Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schulunterrichts" Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 3, 2. Aufl. München, Kösel und Pustet, 1929

können in Einklang mit den psychologischen Voraussetzungen auf die Fähigkeit abzielen, das Beobachtete, Erlebte oder Gehörte in einer lebendigen, geordneten Reihenfolge darzustellen. Erarbeitungen von Gliederungen, Anfertigen von Auszügen, das Begründen und Schließen in der Textdarstellung bleibt vornehmlich der dritten Stufe vorbehalten. Aus diesem Grund treten in der 5. und 6. Klasse die freien Erlebnisschilderungen zu Gunsten der logischen Verarbeitung von Eindrücken zurück. Die Verbindungen mit "denn, folglich, aber, sodaß, um zu etc." sowie die Verwendung von Satzgefügen kennzeichnen den Stil dieser Stufe. Das Hinzutreten des ästhetischen Gesichtspunktes ist meistens auf der vierten Stufe wahrzunehmen. Während die Knaben in der Anfertigung der logischen Gestaltung den Mädchen im allgemeinen überlegen sind, neigen die Mädchen auf dieser Stufe mehr dazu, bewußt "schön" zu schreiben, lehnen sich aus diesem Streben heraus oft an literarische Stilmuster an. Die unterrichtliche Führung hat dafür zu sorgen, daß die Stilentwicklung dieses Stadiums nicht kitschigen, "blumenreichen" und gefühlsüberspannten Wendungen verfällt, sondern die angemessen schöne, natürliche Schreibweise als Norm empfunden wird. Auf dieser Stufe ist die Behandlung altersgemäßer, aber auch auf höherer Niveauebene geschriebene Lektüre als stilistisch bildendes Mittel besonders fruchtbar.

Die sprachpsychologischen Ergebnisse der Arbeiten von W. A l b e r t, A. A r g e l a n d e r, H. H e t z e r und B. R e i n d o r f, E. K ö h l e r, O. K r o h, H. S c h r e y e r, W. S t e r n, H. W r i e d e, und E. Z e i s i g ²⁴⁷⁾ haben als Zielanweisungen für pädago-

247) W. Albert: "Kindlicher Ausdruck" in: "Die neue deutsche Schule" 1. Jahrg. 1927, S. 48 - 58, Frankfurt, Diesterweg, 1927

A. Argelander: "Der Einfluß der Umwelt auf die geistige Entwicklung" Jenaer Beiträge zur Jugend- und Erziehungspsychologie, Heft 8, Langensalza, Beltz, 1928

--: "Der Einfluß des Milieus auf die kindliche Sprachleistung" in: "Zeitschr. f. pädag. Psychologie, experim. Pädag. u. jugendkundl. Forschung" 29. Jahrg., 1928, S. 34-42
Leipzig, Quelle und Meyer, 1928

H. Hetzer und B. Reinfeld: "Sprachentwicklung und soziales Milieu" in: "Zeitschr. f. angew. Psychologie" 29. Jahrg. 1928, S. 449 - 462, Leipzig, Barth, 1928
Fortsetzung der Fußnote umseitig!

gisches Handeln konkrete Schärfe. Um das kindliche Vorstellen zu unterstützen, seine Phantasie zu beleben, die Aussagebereitschaft der Schulanfänger natürlich voranzutreiben, ist die Beachtung der in mühsamer Kleinarbeit zusammengetragenen Erkenntnisse zum Kapitel "Kindersprache" von fruchtbarer Wirkung. Es lassen sich folgende Grundtatsachen herausstellen: Dem seelisch-geistigen Gesamthabitus des Kindes und seinem Verlangen nach anschaulichem, gegenständlichem Denken kommt die Redeweise der Erwachsenen entgegen, die sich nicht allgemeiner Ausdrücke bedient, sondern Einzelbezeichnungen bevorzugt. Zum Beispiel nicht: "Der Vater arbeitet" sondern "der Vater sägt und hämmert, leimt und schnitzt". Einen vorstellungsunterstützenden Effekt bezweckt der Gebrauch von Substantiven, die ein bestimmtes, hervortretendes Merkmal genauer bezeichnen, etwa wie "Zickzackblitz, Sausewind". Selbst der sonst störende Pleonasmus, z.B. "der arme Bettler, der alte gebückte Greis" hat im sprachlichen Umgang mit den Sechsjährigen gewisse Berechtigung, will man die Kinder für eine Sache interessieren. Präzise, ausmalende Verben dienen zur exakten Auffassung von Vorgängen oder Tätigkeiten. Zum Beispiel sagt man nicht bloß: "Das Mädchen weint" sondern etwa so: "Der Trudi laufen dicke, große Tränen über die Backen und weil immer neue nachkommen sogar in den Mund". Vergleiche mit bereits für das Kind bekannten Erfahrungstatsachen, wie "hart wie ein Stein" etc. sprechen das Kind stärker als an als einfache adverbiale Beifügungen. Unrealistische Vergleiche und Übertreibungen kommen dem Wesenszug zum Magischen und

247) Fortsetzung: E. Köhler: "Die Leistung der Sprache in der Gesamtaktivität der 5 - 6jährigen Kinder" in: "Bericht über den 12. Kongreß der dt. Gesellschaft für Psychologie" v. G. Kafka, 1931, S. 370 - 373, Jena, G. Fischer, 1932

O. Kroh: "Die Psychologie des Grundschulkindes" Langensalza, Beyer, 1933

H. Schreyer: "Die Entwicklung des kindlichen Sprachvermögens unter Schulischem Einflusse" in: "Die Scholle" 5. Jahrg. 1928 S. 98 - 107 Ansbach, Prögel, 1928

C. u. W. Stern: "Die Kindersprache" 4. Aufl. Leipzig, Barth, 1928
W. Stern: "Zur Entwicklungspsychologie der Kindersprache" in: "Zeitschr. f. Pädag. Psychologie, experim. Pädagogik u. jugendkundl. Forschung" 28. Jahrg., S. 132 - 143, Leipzig, Quelle u. Meyer, 1928

Fortsetzung der Fußnote umseitig!

Märchenhaften auf dieser Altersstufe entgegen und fesseln die Aufmerksamkeit der Kleinen eher als nüchterne Berichte. Zum Beispiel: "Die Kinder gingen so leise wie das Sand - männchen, man konnte sie wirklich kaum hören" . Gefühls- geladenen Empfindungswörter, Ausrufe, Fragesätze je nach wechselnder Stimmung, gehen bei den Kindern 'vom Ohr zum Herzen' und sichern eine lebendige Teilnahme am Unterrichtsgespräch, das auf Erkenntnisgewinnung abzielt. Personifikationen von Tier, Pflanze und sogar von leblosen Dingen wecken trauliche, liebevolle Zuneigung im Kind und ermöglichen die Auseinandersetzung des Kindes mit den Dingen seiner Umwelt. Aus diesem Grunde kommt auch die Verwendung von Verkleinerungssilben zu einer Berechtigung. Das Sprachverständnis würde den 6 - 7 jährigen unnötig erschwert, wenn in der Rede der Erwachsenen häufig Fürwörter als Vertreter der Substantiva verwendet würden, ebenso stößt die Benützung des Konjunktivs an gewisse Grenzen des kindlichen Sprachverständnisses. Daß die Kenntnis über die Besonderheiten der Kindersprache für einen, aus der Sache heraus begründeten methodischen Aufbau unerlässlich ist, kann nicht bestritten werden. Daß die Ergebnisse dieser sprachpsychologischen Gegebenheiten aber allenthalben p r a k t i s c h tatsächlich zur Grundlage dienen, muß sehr in Frage gezogen werden. (Man untersuche die einschlägigen Schullese- und Religionsbücher, die auf dem Büchermarkt angebotenen Kinderbücher und man kommt zur Fest - stellung, daß die darin gesprochene Sprache dieser Kindheitsstufe zu allermeist fremd ist.)

Man kann es als Lücke empfinden, daß die höher entwickelten Sprachstufen der Kinder wissenschaftlich nicht ausreichend untersucht wurden. Wohl kennen wir die einzelnen

247) Fortsetzung: H. Wriede: "Sprache und Umwelt der Schulanfänger" in: "Pädagogische Warte" 40. Jahrg. S. 340 - 345, 1933, Osterwieck, Zickfeldt, 1933

E. Zeisig: "Die Erforschung des Gedanken-, Gefühls- u. Sprachlebens unserer Schulneulinge" 3. Aufl. Osterwieck, Zickfeldt, 1926

--: "Zur bewußten Kunst des Erzählens in der Elementarklasse" in: "Die Volksschule" 15. Jahrg., 1919, S. 199 - 213, Langensalza, Beltz, 1919

Phasen der Kindheit und Jugend und das Besondere, das für jede Entwicklungsstufe kennzeichnend ist. Doch fehlt die sorgfältige, umfangreiche Forschung in Bezug auf formale und inhaltliche sprachliche Symptome der Ausdrucksweise und der sprachlichen Verständnisebene in der Altersspanne zwischen 8 und 12 Jahren. Erst die gehäuft in Angriff genommene psychologische Beschäftigung mit der Pubertätsphase (1925 - 1930) deckt die sprachlichen Besonderheiten dieser Stufe auf und liefert genauere Erkenntnisse darüber.

Wie die Dinge dieses Problemkreises gelagert sind, erfahren wir aus den zahlreichen Beiträgen tätiger Wissenschaftler: A. B u s e m a n n, Ch. u. K. B ü h l e r, H. G e f f e r t, K. G r a u c o b, O. K r o h, O. T u m l i r z, J. W a g n e r u.a. ²⁴⁸⁾ Der XII.Kongreß der

248) A.Busemann: "Die Sprache der Jugend als Ausdruck der Entwicklungsrhythmik" Jena, G.Fischer, 1925

Ch.Bühler: "Kindheit und Jugend" Leipzig, Hirtel, 1928

K. Bühler: "Die geistige Entwicklung des Kindes" Jena, G.Fischer, 1930.

--: "Das Ganze der Sprachtheorie, ihr Aufbau und ihre Teile" und --: "Sprachpsychologie" in: "Bericht über den XII.Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie" v.G.Kafka, 1931, Jena, G.Fischer, 1932 S. 95 - 122 S.461 - 465

H. Geffert: "Über die Entwicklung der Schriftsprachlichen Darstellung im Schulalter" in: "Pädagogische Warte" 39.Jahrg. 1932, S. 802 - 809, Osterwieck, Zickfeldt, 1932

K. Graucob: "Über formale Eigenschaften des Denkens und der Sprache in der Reifezeit" in: "Zeitschr.f.pädag.Psychologie" 30.Jahrg., 1929, S. 394 - 403, Leipzig, Quelle u.Meyer, 1929

O.Kroh: "Die Psychologie der Oberstufe" Langensalza, Beyer, 1933, 3.Aufl.

--: "Die seelischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der Reifezeit" Langensalza, Beyer, 1927

--: "Die Gesetzmäßigkeit geistiger Entwicklung" in: "Zeitschr. f.pädag.Psychologie" 37.Jahrg., 1936, S. 1 - 15, S.49 - 65, S. 97 - 108, Leipzig, Quelle u.Meyer, 1936

O.Tumlirz: "Die geistige Entwicklung der Jugendlichen" Leipzig, Klinkhardt, 1931

--: "Die Reifejahre. Untersuchungen zu ihrer Psychologie und Pädagogik" Leipzig, Klinkhardt, 1927

--: "Pädagogische Psychologie" Leipzig, Klinkhardt, 1930

J.Wagner: "Pädagogische Jugendkunde" Frankfurt, Diesterweg, 1923

Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg von 12. - 16. April 1931 beschäftigte sich in der 3. Vortragsreihe mit dem Gesamtthema "Sprachtheorie".²⁴⁹⁾

Wir erhalten Aufschluß über folgende Entwicklungstatsachen: Aus den Niederschriften von Schülern des 5. Schuljahres (10., 11. Lebensjahr) drückt sich die Neigung zu sachlicher Nüchternheit aus, ein Sinn für Geordnetheit der Gedanken und die beginnende Leistungsfähigkeit, Gliederungen zu bewältigen. In dieser Zeit, da das Interesse des Kindes mehr auf die sachlich - objektive Welt gelenkt ist, kommen in Ableitung der sprachlich-seelischen Gesetzmäßigkeit die Fragen des Unterrichts als Aufsatzstoff in Vorrang. Man drängt das seelische Leben der Schüler in eine unnatürliche Bahn, behält man den Erlebnisaufsatz unvermindert als einzige Aufsatzkategorie im Deutschunterricht über diese Umbruchzeit bei. (Jensen, Lamszus) Dem Knaben dieser Stufe widerspricht es vielfach, sein Inneres durch schriftlich dargestellte Erlebnisse Fremden aufzudecken. Das Mädchen könnte durch das Übersehen dieser seelischen Tatsache indirekt aufgefordert werden, in seinen Erlebnisberichten mit sich selbst zu kokettieren, sich unecht in ein wunschhaftes Träumen zu verlieren.

Die Hinwendung des Kindes zur sachlich-objektiven Welt und die Bevorzugung der vom Jchstandpunkt ablenkenden Aufsatzformen (die auf den Gegenstand gerichtete Beobachtung, die Beschreibung von Dingen aus der belebten und leblosen Natur, die Schilderungen etc.) beweisen aber keineswegs, daß das Kind bereits abstrakte Wortbedeutungen faßt. (Dies wird irrtümlich oft angenommen.) Die Sprache des Kindes dieser Stufe ist immer noch auf den Ausdruck von sinnlich wahrnehmbaren Dingen und Vorgängen abhängig. Fast bis zum 14. Lebensjahr verbinden die meisten Kinder mit den einfachen, uns Erwachsenen geläufigsten Abstrakta keine richtige Vorstellung. Im Falle einer Überforderung in dieser Beziehung

249) "Bericht über den XII. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg von 12.-16. April 1931" v.G.Kafka S. 95 - 213 Jena, G.Fischer, 1932

hilft sich das Kind mit der 'Übersetzung' ins Konkrete, ins Sinnfällige, z.B. Umschwung, Nachsicht, Anmaßung etc. L. M ü l l e r sagt einmal: "Man sollte es nicht für möglich halten, daß Befürchtung, Besserung, Ordnung, Achtung mit dem so oft gebrauchten Abstraktum Hoffnung verwechselt wurden." Das Wachsen zum abstrakten Verständnis geht naturgemäß aus dem Konkreten vor sich. Diese Tatsache beim sprachlichen Werdeprozeß zu unterstützen, ist Aufgabe des gesamten Unterrichts sowie des Deutschunterrichts.

Die Summe der gültigen Sätze über die sprachlichen Merkmale der 12 - 13 jährigen ist verschwindend klein. Sie beziehen sich auf das bereits Gesagte. In der Reifezeit neigt der Jugendliche aus einem inneren Gefühl der inneren Unsicherheit dazu, mehr als bisher die Sprechweise, die Anschauungen der Erwachsenen als seine eigenen wiederzugeben. In seiner "Psychologie der Oberstufe" führt Kroh Beispiele von Phrasenaufsätzen an und weist nachdrücklich auf diesen Umstand hin. Begünstigt wird dieses äußerliche Übernehmen von Sprachmustern, Erwachsenenurteilen und intelligent anmutenden Redewendungen, weil sich außer den allgemein - seelischen Faktoren, die man dafür verantwortlich machen kann (gesteigerter Drang nach einem Leitbild zu leben, das Erfülltsein mit dem "Pathos des Werdens"), ein tatsächlich gehobeneres Verständnis für abstrakte Begriffe durchsetzt. Das heißt, der Jugendliche vermag Begriffe, die keiner unmittelbaren Anschauung zugänglich sind, mit Inhalt zu füllen. Er benützt diese Worte auch in Rede und Schrift. Der Zuwachs an intellektueller Leistungsfähigkeit ermöglicht erst eine generalisierende Abstraktion, verstanden als die sinnvolle Inbeziehungsetzung des Wortes zum Sinngehalt. Die Kenntnis des Lehrers über die jeweilige stufenmäßig bestimmte Entfaltung seiner Schüler wird ihm Leitlinie sein für die Anforderungen im Aufsatz, hier besonders die Stoffwahl betreffend. (Probier - aufsatz!) Mag auch in vielen Fällen die vom Begriff ausgehende (z.B. Gerechtigkeit, Sühne, etc.) gedankliche Überlegung oft noch nicht korrekt sprachlich formuliert oder präzise eindeutig ausgesprochen werden, die eben skiz-

Die psychologische Erhellung dieser geistig-seelischen Faktoren durch die Arbeiten auf dem Gebiet der Jugendkunde müßte eigentlich die rein negative Einstellung der Aufsatzreformer (besonders der Vertreter der Erlebnispädagogik) zur Aufsatzgliederung revidieren. Denn es ist nur natur- und kindgemäß, den Schüler in der beginnenden Pubertätszeit an die Gliederung, d.h. die Sichtung und das Ordnen des Stoffes zu gewöhnen - ohne ihn auf die abschüssige Bahn der schematischen Disposition zu drängen! Der Schüler selbst wird den praktischen Zweck einer kurzen Gedankenskizze bald als erleichternd empfinden; wenn die Themen seinem Entwicklungsstand angepaßt sind, steht einer geistigen Erprobung seiner Denk- und Sprachfähigkeit diesbezüglich nichts im Wege. Anlage-, soziale- und milieubedingte, sowie schulische Einflüsse bewirken in der sprachlichen Entwicklung des Reifealters eine Verzögerung oder Beschleunigung im Zurücktreten der bildlichen Ausdrucksweise. Ein Vergleich von Volksschülern mit gleichaltrigen Oberschülern bestätigt diesen Tatbestand. Die Sprache der Volksschüler sondert sich viel langsamer vom Vorstellungsleben ab, sie wird in schwächerem Grade "autonom", während sich der "Prozeß der Autonomisierung" (nach Kroh) der Sprache entschiedener vollzieht, je mehr abstrakte Begriffe von außen herangetragen und auch verarbeitet werden. Dem Anschaulichen kommt in Hinsicht auf Ausdruck und Verstehen lang nicht mehr die Bedeutung zu wie in früheren Jahren.

Die Ergebnisse der Untersuchungen über die Entwicklung des logisch-grammatikalischen Denkens weisen in die gleiche Richtung. Erst in der Reifezeit kann man mit der einsichtigen Anwendung von Grammatikregeln rechnen. Gepflegtes Sprachgefühl, gewohnheitsmäßiger Gebrauch und Analogiebildung halfen dem Kind vorher, die grammatikalischen Klippen mehr oder weniger erfolgreich zu umschiffen. Aber gerade eine gewisse noch unsichere Höhe der intellektuellen Fähigkeit auf dieser Stufe verleitet den Schüler zur Tendenz, allgemein gebräuchliche und gültige Formulierungen, die hart an der Grenze seines Verstehens liegen, zu gebrauchen. In einem anderen Zusammenhang wurde auf diese Gegebenheit bereits hingewiesen.

Außer dem Stadium der frühen Kindheit und dem Stadium der Reifezeit läßt sich in keinem Lebensabschnitt mehr beobachten, daß sich die Entwicklung der Sprache auf so lebendige Wechselwirkung mit der Denkfähigkeit zurückführen läßt, daß mit der breiteren Entfaltung der Sprache zugleich die des Denkens fortwächst. Im Ringen um die präzisen sprachlichen Formulierungen eröffnen sich im Denken oft neue Möglichkeiten der feineren Unterscheidung, Bestimmung und Abgrenzung. Die rein formalen Eigenschaften in der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksweise des Kindes im Reifealter heben sich vom Sprach- und Schreibstil des Kindes insofern ab, weil das Kind vorwiegend einfach gebaute Hauptsätze benützt, der 14 - 15jährige aber den Gebrauch von einem oder zwei Nebensätzen im Satzgebilde bevorzugt. Eine deutliche Vorliebe für den mehrfach zusammengesetzten Satz und das Satzgefüge, für Nebensätze zweiten und sogar dritten Grades prägt den Stil des Reifenden. In adäquatem Verhältnis zur Zunahme von Abstrakta im Ausdruck treten kausale und relativische Verknüpfungen zwischen Haupt- und Nebensätzen auf und zwischen den einzelnen Hauptsätzen. Die örtlichen und zeitlichen Beziehungen weichen in den Hintergrund. Die direkte Rede, eine vom Kind gern benützte Ausdrucksweise, wird jetzt durch weniger konkrete Formulierungen oder durch das Zitat ersetzt und spielt nur mehr eine ganz nebensächliche Rolle. Fast scheint es widersprüchlich, wenn die Erhebungen über den jugendlichen Stil in gleicher Weise wie die Neigung zu kompliziertem Satzbau die Vorliebe für den verkürzten, einfachen Satz, die Satzellipse, feststellten. Eine Erklärung für diesen Tatbestand ergibt sich aus dem Faktor der psychischen Gesamtheit des Reifealters. Die Satzellipse ist Ausdruck für das Subjektiv-Eruptive, für die gesteigerte emotionale Erregbarkeit. Besonders deutlich wird dies bei schriftlichen Produkten von Mädchen. (Pathos des Werdens!) Die Superlative in Rede und Text der Jugendlichen künden den ihm eigenen Hang zum Totalen,

zum Unbedingten. Der eigenwillige, of bizarre Gebrauch der Metapher verdeutlicht im Stil gleichsam die unharmonische, disproportionale Seelenverfassung, während im kindlichen Stil die Metapher als vollkommen natürliche, aus der unmittelbaren Anschauung gegebene Stileigenheit empfunden wird.

Eine Untersuchung über die Frage, ob das Schulkind sich von bestimmten Auffassungskategorien in seiner geistig-sprachlichen Entwicklung leiten lasse, und ob sich diese Kategorien in seinen sprachlichen Äußerungen manifestieren, leistete - wie bereits erwähnt - W. Stern. Eine gewisse Ergänzung dieser Ergebnisse bringt die Arbeit von A. B u s e m a n n. Ausgangspunkt ist zunächst die Feststellung, daß die "Kategorien der Aktion (Tätigkeit) und der Qualität (Eigenschaft)" in der Aussage des Menschen sowohl in Koordination wie in Gegensätzlichkeit zueinander stehen. In der sprachlichen Äußerung prägt sich der Unterschied aus, einmal in der Verwendung eines verbalen Prädikats (z.B. die Sonne scheint) und andererseits im Gebrauch eines nominalen Prädikats (die Sonne ist warm). A. Busemann geht nun auf experimentellem Wege dem Häufigkeitsverhältnis von Tätigkeits- und Eigenschaftsaussage in der Schriftsprache des Kindes nach. Er versucht zu klären, ob es vielleicht diesbezüglich einen gesetzmäßigen Rhythmus oder Wandel gibt. "Zu den qualitativen Aussagen rechnen wir die Aussagen über Qualität im gewöhnlichen Sinne und über Quantität der Größe. Als aktionale Aussagen zählen wir alle Aussagen in Tätigkeitswörtern, die das Moment der Tätigkeit aufzählen." 250)

Die erfaßten Jugendlichen im Alter von 9 - 19 Jahren, beiderlei Geschlechts, aus der Volksschule und den höheren Schulen, dokumentierten in ihren schriftsprachlichen Darstellungen einen eigentümlichen Wechsel zwischen den Aktions- und den Qualitätsphasen. Bei den Knaben ließen

250) A. Busemann: "Die Sprache der Jugend als Ausdruck der Entwicklungsrhythmik. Statistische Untersuchungen."

Jena, G. Fischer, 1925 S. 5

Busemann zählt die Sprechsprache zum aktionalen Stil, die schriftliche Ausdrucksweise, die Schreibsprache zum qualitativen, selbst bei der Bewältigung ein und derselben Aufgabe. Ein Grund liegt im unterschiedlichen Tempo beim Sprechen und Schreiben. Bem. d. Verf.

sich die Aktionsphasen eindeutiger nachweisen, obwohl sie auch bei den Mädchen auftreten. Zwar tritt die Aktionsphase mit einer gewissen Regelmäßigkeit im Stil der Knaben - bei ungefähr 9 Jahren mit einem Maximum auf. Doch sind Unterschiede bei Volksschülern und Knaben höherer Schulen nicht zu verkennen. Nach dieser ersten aufgipfelnden Aktionsphase färbt sich die Ausdrucksweise im Sinne des Qualitätsstadiums, die im 12., 13. oder 14. Lebensjahr noch einmal vom Merkmal des Aktionsstadiums geprägt wird. Durchgängig ergab sich nach Busemann die zunehmende Häufigkeit von Aussagen der qualitativen Kategorie von 8 - 18 Jahren in der Schreibsprache, die bereits genannten Unterbrechungen müssen selbstverständlich in die langsam fortschreitende Neigung zur qualitativen Aussageform einbezogen werden. Bei den Mädchen schwankt die Zuordnung infolge der nicht genügend auffälligen Merkmale. In den Jahren 9 - 10, 16 - 17, und mit einer Wahrscheinlichkeit zwischen 11 - 15 zeigen sich Aktionsphasen. Die Versuchsergebnisse über "attributive und prädikative Form der qualitativen Aussage" skizziert Busemann mit folgenden Worten: " Die Häufigkeit der prädikativen qualitativen Aussagen steigt und fällt in der Jugend etwa im gleichen Rhythmus wie die Häufigkeit aktionaler Aussagen." ²⁵¹⁾ Weil sich bei den ordnenden Prinzipien, wie sie W. Stern in der Herausstellung der vier Sprachstadien (Substanz -, Aktions -, Relations - und Qualitätsstadium) die Vorstellung aufzwingt, als löse ein Stadium das andere ab, weist Busemann auf Grund seiner Untersuchungsergebnisse darauf hin, daß man nicht von einer Ablösung im strengen Sinne sprechen kann. (Obwohl die Theorie von W. Stern ihre Gültigkeit voll besitzt. ⁺) Als charakteristisches Symptom für die Zeiten des Umbruchs, der inneren Unruhe und der gesteigerten Emotionalität findet sich im schriftsprachlichen Ausdruck der Kinder und Jugendlichen der aktionale Aussagestil. In den Zeiten der Ausgeglichenheit, der inneren Ruhe, herrschen die Eigenschaftsaussagen vor.

251) a.o.O. S. 29/30

+) Vergleiche W. Sterns kritische Stellungnahme zu der von Busemann dargestellten Entwicklungsrhythmik in: "Zeitschr. f. pädagogische Psychologie" XXVI. Jg., 1925, S. 110-112

Die vertiefte theoretische Besinnung auf den Gegenstand und die Prinzipien der psychologischen Jugendforschung hat die Erkenntnis über ein bisher wissenschaftlich noch kaum untersuchtes Phänomen gezeigt: Das Vorkommen der subjektiven Anschauungsbilder.²⁵²⁾ Individuen, welche optische Bilder nicht nur reproduzieren können, sondern sie auch mit Wahrnehmungscharakter nach Beendigung des Sehreizes leibhaftig vor sich sehen, bezeichnete E.R. Jaensch als Eidetiker. (Die Erklärung ist vereinfacht. Weitläufigere Ausführungen würden hier den Rahmen sprengen.) Sein wissenschaftlicher Beweis besagt, daß die eidetische Anlage bei den Jugendlichen überaus häufig vorkommt, mit zunehmendem Alter jedoch verschwindet, ausgenommen Künstler-naturen. Die Bedeutung dieser Anschauungsbilder für den gesamten Aufbau der Wahrnehmungswelt legt Jaensch eingehend in seinem Werk auseinander.

Daß diese eidetische Sonderfähigkeit im Aufsatzunterricht besonders da zur Geltung kommt, wo ein entsprechendes Thema die Mitwirkung des Anschauungsbild-

252) Auf dem VII.Kongreß f.experimentelle Psychologie (20.-23.4.1921) in Marburg trug Dr.E.R.Jaensch das Ergebnis seiner umfangreichen Untersuchungen über die eidetische Fähigkeit vor, wie er das Vorkommen subjektiver Anschauungsbilder bezeichnete.
E.R.Jaensch: "Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt und die Grundlagen der menschlichen Erkenntnis" 2.Aufl.Leipzig, Barth, 1927

O.Kroh: "Subjektive Anschauungsbilder bei Jugendlichen" Eine psychologisch-pädagogische Untersuchung. Göttingen, Vandenhoeck u.Ruprecht, 1922

W.Schumacher: "Eidetische Fähigkeiten und Aufsatzleistung" in: "Zeitschr. f. angew. Psychologie," Band 37, 1930, S.2-55, Leipzig, Barth, 1930

W.Albert: "Das Kind als Gest-alt" 2.Aufl. Nürnberg, Korn, 1925

Dieses Buch bezeichnete Prof.Dr.A.Fischer als "einen Vorstoß in das kinderpsychologische Apriori aller Lehrkunst und Erziehungsweisheit." Bem.d.Verf.

F.Roessler: "Verbreitung und Erscheinungsweise subjektiver optischer Anschauungsbilder bei Knaben und Mädchen im Alter von 6 - 10 Jahren." Beiheft zu "Zeitschr.f. angew. Psychologie, Leipzig, Barth, 1928

H.Zeman: "Die praktische Bedeutung der Lehre von der Eidetik" in: "Pädagogisches Jahrbuch 1927, Wien, Dt.Verl. f.Jugend und Volks, 1927

Gedächtnisses erlaubt, haben die genannten Forscher durch umfangreiches Untersuchungsmaterial bewiesen. " Die hohe Beständigkeit des Anschauungsbildes würde es erklären, wie es kommt, daß die Aufsätze der Eidetiker "im Bilde" bleiben, daß sie von dem übergangslosen Vielerlei der anderen fast völlig frei sind. Ihre Detailfülle spiegelt sich in ausgedehnten Schilderungen. Zudem spricht die beredte, lebensvolle Darstellung mit ihren konkret-plastischen Formen für ein ausgesprochenes Wiedererleben, das ja nach unseren früheren Feststellungen gerade durch das Anschauungsbild ermöglicht wird." ²⁵³⁾ Im allgemeinen bedeutet die eidetische Anlage auf sämtlichen Intelligenzstufen einen fördernden Faktor, insbesondere für die sprachliche Ausdrucksfähigkeit. Die prozentuale Beteiligung der Eidetiker an der Gruppe der guten Aufsatzschreiber (es waren zwei Aufsatzleistungen verlangt: eine Bildbeschreibung und ein Traumerlebnis) betrug ungefähr 75 - 80%. Gerade bei diesen Aufsatzkategorien wird ja gewissermaßen an die ausgeprägte Fähigkeit zum Erzeugen subjektiver Anschauungsbilder appelliert und durch das lebhaft erregte Gefühl wird der unterbewußte Teil der Seele aktiviert. Der freudige Drang zur schriftlichen Ausmalung solcher Bilder findet hier eine Erklärung. Im Erzähl- und Schreibstil der Eidetiker wird die Gegenwart bevorzugt, sieht der Schreiber doch bildlich vor sich, was er uns beschreibt.

Meist erstreckt sich die eidetische Fähigkeit bei Kindern und Jugendlichen auch auf den akustischen Bereich. Die Aufsatzproben bei O.K r o h, F.R o e s s l e r und W.S c h u m a c h e r bringen dies verschiedentlich zum Ausdruck. Die Schüler liefern in ihren Texten Detailschilderungen über Vogelstimmen und Geräusche. Die kindliche Vorliebe für das wörtliche Anführen der Aussagen

253) O.Kroh: " Subjektive Anschauungsbilder bei Jugendlichen" Eine psychologisch-pädagogische Untersuchung. Göttingen, Vandenhoeck u.Ruprecht, 1922, S. 164/65

anderer in den Erlebnisschilderungen mag ursächlich mit der eidetischen Veranlagung in Zusammenhang gebracht werden.

Freilich hängt dieser Fähigkeit - rein 'schulkritisch' gesehen - auch eine negative Seite an. Besonders die subjektiven Anschauungsbilder beim sog. B-Typus besitzen die erstaunliche Gabe, sich beliebig zu wandeln, zu fluktuieren. So kann durch eine neue vor die Sinne tretende Anschauung spontan ein früher erworbener Eindruck, ein Bild ins Bewußtsein gehoben werden und kann sich dem Sinnhaften annähernd angleichen. Das führt zuweilen zum Berichten von falschen Einzelheiten. Kroh spricht von der "absorbierenden Kraft der Erinnerungsbilder", denn der oft spontane und rasche Wechsel der inneren Bilder bringt nicht selten ein Abschweifen vom Thema mit sich, ein sprunghaftes Aufzählen von Bildelementen, denen ein logischer Zusammenhang fehlt. Die Durcharbeitung von Einzelangaben sucht man meist vergeblich in den schriftlichen Produkten von Schülern des B-Typus.

Während sich die Verwendung der Metapher im kindlichen Aufsatzstil aus einer gewissen Notwendigkeit aus der Gesetzmäßigkeit seiner Seele ergibt, empfindet man in den Aufsätzen der älteren Schüler (17, 18, 19 J.) die gebrauchte Metapher mehr als äußeren Sprachschmuck. Bei den im Reifealter stehenden Jugendlichen ist die eidetische Fähigkeit oft schon rudimentär geworden und deshalb haftet den Bildvergleichen nicht mehr das Organische der Kindersprache an; man hat das Gefühl, daß sie verstandesmäßig zusammengesucht wurden.

Mit der Gabe "des inneren Sehens" bei Schulkindern beschäftigte sich auch W. A l b e r t. Als praktischer Schulmann stellte er in der Klasse Versuche an, die eine Wiedererzeugung von Bildern verlangten, und Versuche, die Neuschöpfungen forderten. Die Klasse zerfiel ungefähr in eine "vermögende" und in eine "unvermögende" Hälfte. Die Wiedererzeugung von subjektiven Anschauungsbildern gelang noch sehr vielen, aber den Schritt vom

gestaltenden Sehen zum Schauen konnte nur die Hälfte der Kinder vollziehen. Für Albert gilt es vor allem aus der Tatsache Schlüsse für den gesamten Unterricht zu ziehen, daß vielen Schülern diese Sehergabe fehlt. Er schenkt der Rolle des Bildes im muttersprachlichen Unterricht sorgsamste Aufmerksamkeit. Vom Bild in der Sprache geht er den Weg "zum Bild im Bilde" und enthüllt das Sinnbild, das Symbol, das an feste, wiederholbare Sprachzeichen geknüpft ist. Die Erziehung zum Sehen in der Natur, im mitmenschlichen Leben, auf der Straße, ist unterstützende Maßnahme für den inneren Werdegang der kindlichen Entwicklung. Der sprachliche Stil wurde angesichts der Feststellungen über Vorhandensein oder Mangel an eidetischer Fähigkeit als naturwüchsige Äußerung einer Sonderanlage oder einer Durchschnitsveranlagung gewertet. Die konsequente Einräumung der Freiheit hinsichtlich Form und Inhalt der Darstellung bestätigt seine Auffassung, daß das Kind nicht "formlos" ist, sondern eine andere, ihm wesensgemäße sucht und benützt. Den schädigenden Einfluß auf die Erzeugung von kindlichen subjektiven Anschauungsbildern kann der Lehrer ohne Schwierigkeiten abhelfen, wenn er weiß, daß zu häufige Unterbrechungen seinerseits und unter Umständen eigene Unrast dem Kinde das Zustandekommen des eidetischen Vermögens sehr erschwert oder unmöglich macht. Wie im einzelnen die Kenntnis über die psychologische Strukturiertheit des Kindes auf die Gestaltung der Aufsatzmethode bei Albert wegweisend hinüberwirkt, sei dem nächsten Kapitel vorbehalten.

Man ist in der theoretischen und teils experimentellen Klärung der sprachpsychologischen Probleme - das Kindes- und Jugendalter betreffend - im Nachkriegsschaffen bis ungefähr 1933 manchen Schritt vorwärts gekommen. Um den Aufsatz in den Dienst der Jugendpsychologie zu stellen, um sowohl individual-diagnostische als auch allgemeinere jugendpsychologische Sprachmerkmale syste-

matisch erfassen zu können, wurden sprachpsychologische Untersuchungsmethoden und Beobachtungsbogen ausgearbeitet. Weil der Beobachtungsbogen die Kategorien enthält, die eine umfassende und gründliche Beobachtung der Kinder - und Jugendsprache gewährleisten, kann der Lehrer sein diesbezügliches Wissen erweitern und vertiefen. Die unterrichtliche Verfeinerung der Aufsatzmethode und die geplante erzieherische Beeinflussung im Deutschunterricht sind kein geringer Gewinn.

Neben dem rein wissenschaftlichen Zweck, den die ausgearbeiteten Methoden zu erreichen suchten, wurde die fruchtbare und anregende Kontaktaufnahme zwischen wissenschaftlichen Psychologen einerseits und den praktischen Schulmännern andererseits angestrebt. Die Fülle der pädagogischen Zeitschriftenartikel im dritten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts über sprachpsychologische Teilfragen sind eindeutiger Beweis für ein neu aufgenommenes Interesse an diesem Sektor aus der Jugendpsychologie. Doch liegt eine geschlossene Darstellung über die Entwicklung der Kindersprache noch nicht vor.

Daß die Deutschmethodiker, die an den Vorschlägen zur besten Gestaltung des Aufsatzunterrichtes arbeiteten, die Forschungsergebnisse der Sprachpsychologie miteinbezogen, mutig die allzu enge Begrenzung durch das Fachlich-Methodische fallen ließen, wird aus der folgenden Darstellung einsichtig.

3. Versuch einer Synthese des Erlebnis- und des Arbeitsgedankens im Aufsatz mit der Tendenz zur Sachlichkeit.

Eine übersichtliche Behandlung des Gegenstandsbereichs mit einer eindeutigen Zuweisung in bestimmte Richtungen wird allerdings erheblich erschwert. Nicht nur die Vielzahl der Methodikbücher (ungefähr 30 - 35 Deutschmethodikbücher erschienen in der Zeitspanne von 1920 - 1933 für die Volksschule) und die Flut der Zeitschriftenartikel (über 50) hemmen eine Zusammenschau. Aufsatz war zu Beginn des Jahrhunderts ein ziemlich abgegrenztes, durch die vorwiegend einseitig logisch - grammatikalische Blick-

richtung gekennzeichnetes Fach. Das hat sich geändert. Innerhalb der letzten Jahrzehnte fiel von 3 Seiten Licht auf den einen Brennpunkt: Aufsatz. Von der Psychologie, von der allgemeinen Pädagogik und Methodik und von der Sprachphilosophie. Die Andeutung dieser drei Fachrichtungen ist aber auch wieder allzu summarisch. Denn je nach dem verschiedenen Standort innerhalb der einzelnen interessierten Fachkreise ergibt sich ein wechselndes Problemniveau und die unterschiedlichen Fragestellungen klären jeweils andere, nicht immer zusammenstrebende Tatsachen über die Aufsatzfrage. Bemerkenswert ist zudem, daß sich Vertreter einzelner, selbst schulfremder Stände um Verbesserungsvorschläge, das Sprach- und Stilgefühl betreffend, bemühten. Hochschulprofessoren, Lehrer der höheren Schulen und der Volksschule beteiligten sich gleicherweise an dem virulent gewordenen Sachkreis: "Spracherziehung - Ausdruckskultur." ²⁵⁴⁾ Dies mag die ungeheuerere Vielfalt über Ziel und Methode des Aufsatzes beleuchten.

Da es der allgemeinen Pädagogik in der Nachkriegsperiode keineswegs an Bewegung fehlte, wurde auch das Wie und Was des Deutschunterrichts immer wieder neu in Frage gezogen. Der Zustand wurde von vielen als chaotisch be-

254) Der Arbeitsminister hat am 12.2.1921 einen Erlaß über die Amtssprache seines Geschäftsbereiches herausgegeben. Senatspräsident Deinhardt, Rechtsanwalt Brons wollen ihre Fachsprache vor der Verkümmernng bewahren. Die deutschen Sprachvereine bemühen sich quer durch alle Berufsschichten um die Pflege des sprachlichen Ausdrucks. In der ~~Lehr~~erschule von Broder Christiansen drückt sich ebenfalls um die Sorge um die Hebung des Sprachniveaus aus. Prof. E. Bernheim (Universität Greifswald) und Prof. Th. Litt (Leipzig), die Universitäten Frankfurt und Gießen haben Kurse und Übungen in deutscher Stilübung eingerichtet und verlangen teilweise in diesem Fach eine obligatorische Klausur. (Dt. Philologenblatt, 1922, Nr.16) Aus diesen Tatsachen spricht einerseits eine gewisse Unzufriedenheit über den allgemeinen mangelhaften Sprachstand, andererseits gesteigertes Interesse, diesem Faktum abzuhelpen.

zeichnet. Die geistesgeschichtliche Verwandtschaft der beiden pädagogischen Strömungen - Erlebnis - und Arbeits-schulpädagogik - nähern sich, nach einer inhaltlich mehrfach gewechselten Bedeutung, in der jetzigen Periode den gemeinsam übergreifenden Jdeen. " So scheint mit das Erlebnis und Erlebnispädagogik ... schließlich doch hinein-münden zu müssen in eine arbeitspädagogische Ausgestaltung, in der Erlebnisse arbeitsmäßig verfolgt werden und in der die Arbeit selbst zum Erlebnis wird..... Das Leben ist ein Stufengang und es scheint mir der gemeinsame Sinn von Arbeits - und Erlebnispädagogik zu sein, die Grundstufe dieses Lebensganges dadurch auf sein Endziel orientieren zu wollen, daß sie fern von Abridgehtung und Dressur, me - chanischem und moralischem Zwang schon von den Kinderjahren an auf das Jdeal anbahnen wollen, in dem sie den ganzen Menschen in seiner jeweiligen Entwicklungsphase in Erleb-nis und Tat konzentrieren, nicht in einem schwelgend - ge-nießenden oder passiv erschüttertem Erleben tatlos sich ge-nügen in einer erlebnislos arbeitenden Geschäftigkeit sich verflachen und veräußerlichen lassen." 255)

a) Sprachbildung an der arbeitsschulmethodischen Bewegung orientiert

Von dieser Annäherung der Theorien bezog auch eine spezifisch methodische Einstellung neben zwei anderen zum Aufsatz ihre Prägung. Da die Klarheit der Übersicht durch die Ausbreitung a l l e r Meinungen gewiß nicht garantiert ist, will ich jeweils die markantesten Begriffsmerkmale des Aufsatzes einer Vertretergruppe zusammenstellen, selbst auf die Gefahr hin, daß Verkürzungen oder Überhöhungen an der einen oder anderen Stelle möglich sind.

Das Gewicht in der Aufsatzliteratur liegt bei den an der Arbeits - und Erlebnisschule Orientierten durch-

255) A.Fischer: "Arbeits- und Erlebnispädagogik " Sächs. Lehrerzeitung L XXXXIII, 1926, S. 351 ff, 383 ff
Abgedruckt in: "Aloys Fischer - Leben und Werk" Herausg. v. Dr.K. Kreitmaier u. Dr.J.Dolch, 2.Bd., München, Bayr. Schulbuchverlag, 1950, S. 284/85

wegs auf der "freien geistigen Tätigkeit" . Jns Auge gefaßt werden hier die teils sehr beachtlichen Vorschläge zur deutschkundlichen Unterrichtsarbeit von F.B e h r, S. E n g e l m a n n, G. G e i ß l e r, Lotte M ü l l e r, A. P o ß, M. R e i n i g e r, A. R u d e u.a. (256)

Das gefaßte Ziel, die Weckung, Förderung und Ausbildung aller im Kinde liegenden Kräfte und Fähigkeiten durch die Form des eigentätigen Erarbeitens mit Einbeziehung der Arbeitsfreude und des Lustgefühls, bringt eine Unsumme von vorarbeitenden Momenten mit sich, die praktisch schon vom ersten Schultag an gepflegt werden müssen. Auf den Aufsatz bezogen, besagt das, daß eine planmäßige Erziehung zum verstehenden und genießenden Lesen eine unterstützen-de Maßnahme ist, der wieder das Schulen und Pflegen der Beobachtungsfähigkeit der Lebenswirklichkeit vorausgeht. Das lebendige Wort, der überlieferte und dargestellte Lesetext gleicherweise werden von Anfang an unter Berücksichtigung der kindlich geistigen Reifestufe auf den Erlebnisgehalt, den geistig - begrifflichen Wortinhalt angegangen. Das Wort erfährt erklärende und erläuternde Auslegung ohne den Zusammenhang zum Ganzen durch störendes Zergliedern und Zerreden brüchig zu machen. Als Richtmaß bei der Stoffauswahl des Schrifttums ist der Wissens - und Erlebniskreis des Kindes Richtschnur, ebenso die Bezogenheit zur Wirklichkeit und zum Leben. Eine Fülle von Arbeitsformen, die

256) F.Behr: "Aus der Werkstatt des freien Aufsatzes. Eine Methodik des Aufsatzunterrichts" Paderborn, Schöningh, 1926

S.Engelmann: "Methodik des deutschen Unterrichts" Leipzig, Quelle und Meyer, 1.Aufl., 1926, 2.Aufl. 1929

G.Geißler: "Deutscher Stil - und Aufsatzunterricht" Quellen zur Unterrichtslehre, bearb.v.H .Geffert, Weinheim/Bergstr. Beltz, 1930

L.Müller: "Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule" Leipzig, Klinkhardt, 1.Aufl. 1921, 3.Aufl. 1925, 5.Aufl.1931

--: "Die Sprachkunde in der Arbeitsschule" Leipzig, Klinkhardt, 1926

A.Poß: "H- andbuch für den Deutschunterricht auf der Oberschule" Frankfurt, Diesterweg 1929

M.Reiniger: "Freie Aufsätze für die Volksschule" Langensalza, Beltz, 1929

A.Rude: "Die neue Schule und ihre Unterrichtslehre" 2.Bd. "Deutschunterricht" bearb. v. Arends, Fischer, Jahn, Leggewic, Osterwieck, Zickfeldt, 1930

den Zugang und das Erfassen vom Schrifttum dem Kinde ermöglichen, legen Susanne Engelmann und Lotte Müller in ihren Werken nieder. (In den folgenden Ausführungen wird das Gedankengut der beiden Frauenbücher wegen der bezeichnendsten Haltung vorzüglich bearbeitet.) Die bestimmte Gedankenführung eines Lesetextes kann vom Schüler weiter nichts verlangen, als das aufgeschlossene Mitgehen dieser Gedanken. Die Überlegungen schließen sich gegebenenfalls an die Überschrift, das abschnittsweise Wiedergeben oder an die Inhaltsangabe an. Für die Ausdeutung des Gelesenen erwirbt sich die Klasse unter Anleitung des Lehrers bestimmte Denkrichtungen und Gesichtspunkte, die aber nicht in einer schematischen Aufeinanderfolge von Punkten enden dürfen. Für die Ausdeutung der Prosa erarbeitetes Rüstzeug dient indirekt auch der Gedichtbehandlung. Auch hier geht es um ein Erfassen des Inhalts. Das " stille Sinnen" geht je nach Eigenart des Gedichts über eine Erklärung und Besprechung. 257) Hat die Schule das Können des Kindes zum " Schätzeheben" aus Leben und Schrifttum wach gemacht, hat sie die Lust und die Fähigkeit zum Erleben und Erarbeiten des Bildungsgutes gefördert und die Haltung zum Schauen und Sinnen im Kinde stabilisiert, so stellt sich das Bedürfnis nach mündlicher oder schriftlicher Sprachäußerung naturgemäß ein.

Grundsätzlich wird kein Unterschied zwischen mündlichem und schriftlichem Darstellen gemacht. In den untersten Klassen reiht sich an die mündlichen Berichte

257) Unvoreingenommenes, einfaches Empfangen lyrischen Gehaltes, stilles Hinnehmen dichterischer Schönheit wird zweifellos erschwert durch die eingeübte und erzogene wache Haltung, " den Stoff zu bewältigen". Wenn die Kinder über den Gang eines " Arbeitsverfahrens " verfügen, wird die Möglichkeit des Nur-Ergriffenseins abgeschwächt. Ist aber diese stille, nehmende Tiefe nicht eine sehr notwendige, andere Variante des modernen Arbeitsmenschen? Die beigelegten Unterrichtsproben bei S.Engelmann und L.Müller geben Zeugnis, daß die Kinder, nicht nur hingegeben sind, sondern am schriftlichen "Kunstwerk arbeiten". S.47 schreibt L.Müller in ihrem Buch: "Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule" : "Vor dem Lesen stellte ich die Klasse so ein, daß sie versuchen möchte, einige Wesenszüge Mörikes aus seinen Gedichten zu erschließen." Die Beispiele ließen sich vermehren. Darin dokumentiert sich, was ich vom Ringespanntsein auf eine Aufgabe auch bei der Dichtkunst gemeint habe.

und Erzählungen je nach Bedarfsfall ~~das~~ Schriftganze. Weil auf planvolles Arbeiten in allen Fächern geachtet wird, muß sich das Kind auch beim Aufsetzen seiner eigenen Gedanken an einen geordneten Verlauf gewöhnen. Phrasen, allgemeine Redewendungen, weitausholende Einleitungen, ungenaue Darstellungen, werden von Anfang an schonend aber planvoll in Gemeinschaftsarbeit als unzulässig "entlarvt" und durch stilistisch wertvollere, aber kindgemäße Ausdrucksweise verbessert.

In der Abkehr von den "gänzlich freien" einseitigen Themen der Erlebnispädagogiker nimmt hier die Themenwahl bedacht, alle geistigen Funktionen im Kinde anzusprechen. Nur ein Zehntel der Aufsatzthemen bestimmt ausschließlich das Kind. Die vom Lehrer gestellten Rahmen-themen lassen noch für jedes Kind genug Freiheit zur Entscheidung für verschiedene Teilbearbeitung. In Hinblick auf die späteren Forderungen des Lebens an den Menschen - der sich seine Aufgaben selten nur nach Lust und Liebe wählen kann - erhalten die Klassen häufig nur ein Thema. Die gemeinsame Vergleichsgrundlage erwies sich bei der Korrektur nach der Arbeit viel fruchtbarer als das Vielerlei selbstgewählter Aufsätze. Nur bei schwierigen Stoffen ersetzt eine gemeinsame Stoffgewinnung die Vorarbeit des Einzelnen, sonst wird auf eine Durchbesprechung der Niederschrift vorher verzichtet. "Viel wichtiger ist, daß die Schüler sich Arbeitsformen erwerben, die ihnen ermöglichen, jeden Stoff ihrer geistigen Reife entsprechend zu gestalten; das heißt, daß sie beobachten lernen und Beobachtetes beschreiben, daß sie spüren, was an einem Erlebnis darstellenswert ist, daß ihre Phantasie beweglich und gesammelt, vom Verstand überwacht ist. Häufiges mündliches und schriftliches Darstellen, dem ein sorgfältiges, liebevolles Urteil folgt, Messen der eigenen Leistung an der des Arbeitsgenossen, endlich auch am Schrifttum, Erziehung zur Selbstkritik, all das ist fruchtbarer als Aufschreiben dessen, was andere vor-dachten. 258) Die Arbeitsweise verläuft beim Hausaufsatz

258) L.Müller: "Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule" Leipzig, Klinkhardt, 5.Aufl. 1931, S. 90

anders als beim Klassenaufsatz. Das für den Hausaufsatz bestimmte Thema stellt der Lehrer zu einem früheren Zeitpunkt, damit der Schüler sich geruhsam mit diesem beschäftigen kann. Vor der Reinschrift ist der Schüler verpflichtet, sich sein geistiges Produkt erst als Ganzes, dann Satz - und abschnittsweise laut vorzulesen um dann selbst am Ausdruck Verbesserungen vorzunehmen. Für die Unter - klassen empfiehlt es sich während der Unterrichtszeit einige Minuten freizuhalten für die Berichte über vorgenommene häusliche Verbesserungen. Damit der Eifer zu Haus nicht erlahme! Nach kurzer zeitlicher Sammlung erfolgt beim Klassenaufsatz die sofortige Niederschrift. Stichwortartige Notierungen der Gedanken nehmen die Kinder bei sachlichen Darstellungen vor.

Ein wesentliches Mittel harmonischer, geschlossener Sprachbildung ist die Verschlungenheit sämtlicher Teilgebiete des Deutschunterrichts. L.Müller betont, "daß im Aufsatz alles das zusammenfließt, was an Einzelarbeit geleistet wird: Durch bewußte Sprachpflege entwickelt sich der Sinn für den Wortklang und die Treffsicherheit des Ausdrucks; der Wortschatz erweitert sich, besonders durch die Arbeit am Schrifttum. Häufiges selbständiges Aussprechen gibt den Schülern Sprachgewandtheit. Alles dies wirkt auf den Ausdruck im Aufsatz ein." ²⁵⁹⁾

Wenn nun die Rede von den Aufsatzarten sein wird, muß vorweggenommen werden, daß die arbeitsschulmethodisch ausgerichtete Praxis keine verpflichtende Reihenfolge besonderer Aufsatzkategorien kennt, sondern in allen Schuljahren einen lebendigen Wechsel der für diese Stufe angemessenen Formen bevorzugt. Für Darstellungen von Erlebnissen bietet sowohl der gemeinsame Unterricht wie das außerschulische Leben des Kindes genügend Stoff. "Ich fasse Erlebnis als ein Geschehnis, in dem der Erzählende selbst handelnd oder leidend - empfindend beteiligt ist." ²⁶⁰⁾ Die ursprüngliche Form für die Unterklasse ist der Erlebnisaufsatz. An den Begriff Erlebnisaufsatz knüpft sich die pädagogische

Einsicht, daß das Kind im sprachlichen Ausdruck einen "Stoff" treffen muß, über den es freiwillig und gern aussagt, der Wert genug besitzt, behandelt zu werden. Echtheit und Wahrscheinlichkeit sind selbstverständliche Forderungen an den Erlebnisaufsatz.

Die häufige Darstellung von Beobachtetem erklärt sich einmal aus der psychologischen Tatsache, daß das Kind außerordentlich stark von den Eindrücken aus seiner Umwelt lebt. Und zum anderen entspricht diese Aufsatzkategorie besonders dem methodischen Prinzip der neuen Schule. Denn bei der Erreichung des Zieles, den Gedankenablauf im Schüler auf die Lösung der Aufgabe hin klar zu steuern, den willensmäßigen Einsatz der ganzen kindlichen Individualität zu aktualisieren, ist die Schulung und Pflege der Beobachtung eine der wichtigsten Stützen. Mit der Beobachtung geht die Suche nach dem treffsicheren Wort Hand in Hand. Arbeitsbilder finden sich in den Methodikbüchern über Beschreibungen einzelner Gegenstände (Kreisel etc.) in Rätselform und als Beobachtungsbericht, dann Darstellungen von Handlungsverläufen (Kreisspiel etc.) und zusammengesetzten Vorgängen. (Einkauf am Gemüsestand usw.) Neben dem rein sachlichen Beobachtungsbericht tritt in den mittleren und höheren Klassen der mehr persönlich gefärbte Beobachtungsbericht. (Vor dem Theaterbeginn - im Wartezimmer beim Zahnarzt u. dergl.) Im fortlaufenden Beobachtungsbericht wird dem flüchtigen Eindruck - zu Eindruck-Jagen ein Gegengewicht gesetzt. Der sorgfältige fortlaufende Bericht über die Erkundung einer Entwicklung bezweckt neben der Weckung sachlichen Interesses erziehlische Absichten. (Ehrfurcht, Bewunderung, Liebe zu den Dingen) Den Stoff für diese Art der schriftlichen Formung bietet ungezwungen der Naturkunde - und -lehreunterricht, ebenso das Tierleben. (Keimversuche von Pflanzen, Entwicklung des Schmetterlings, Festhalten von Naturlehre-Versuchen.) Die allseitige Pflege des Gesichts - wie des Tast - und Gehörsinnes spiegelt sich in der schriftlichen Äußerung außer den angegebenen Themen in Beobachtungswiedergaben über Form - und Geräuschwahrnehmungen. Die eidetische Sonderfähigkeit erfährt

so bewußte Pflege. Z-ur Selbstgestaltung des Schülers hilft der freiwillige tägliche Beobachtungssatz, der aus der Überfülle der Eindrücke eine wesentliche Wahrnehmung festhalten soll, Eindruck und Ausdruck durch die sprachliche Fixierung in "Einklang" bringen kann.

Kennzeichnend für die Mittel - und Oberstufe der Volksschule ist das Führen der Arbeitsberichte, vorausgesetzt wird dabei mindestens die leidliche Beherrschung der Stichwortaufzeichnung. Der Zweck dieser schriftsprachlichen Form liegt in der Absicht, der sprachlichen Ungewandtheit und kindlichen Ausdrucksschwäche im Laufe der Zeit abzuhelpen. Ein weiteres Positivum ist darin gegeben, daß der sachliche Zusammenhang mit Vorhergegangenen rasch hergestellt ist, eine kritische Überprüfung des Arbeitsvorganges ermöglicht wird, und Ungeklärtes eher aufgedeckt wird als bei unkontrolliertem Weiterbehandeln des Pensums. Der Sachbericht wird der Reihe nach von allen Kindern geführt. Die schwach Begabten nehmen die Hilfe der Tüchtigen in Anspruch bevor der Sachbericht der Klasse zur Durchsicht gezeigt wird.

Daß der Phantasieaufsatz, die Darstellung von Ersonnenem an letzter Stelle genannt wird, ist nicht gleichbedeutend mit der Tatsache einer nebenrangigen Behandlung dieser kindgemäßen Aufsatzform. "Die verschiedensten Formen der Phantasietätigkeit fordert der Deutschunterricht: Bald handelt es sich um ein Ausschmücken einer gegebenen Lage, bald um das Weiterspinnen einer angefangenen Geschichte, dann wieder um das Ersinnen eines Märchens zu einem Bilde, das als Szene auftritt, bald um ein phantasievolles Ausdeuten der wirklichen Welt, ein andermal um ein Verweben angedeuteter Motive. "261)

Die fortlaufenden schriftlichen Aufzeichnungen aus der Kinderfeder bieten dem Lehrer ihres Darstellungscharakters wegen einen breiten Ansatzpunkt zur Ergründung typischer Züge kindlichen Seelenlebens, zur Beobachtung sprachpsychologischer Eigenheiten auf verschiedenen Entwicklungsstufen. Mit unauffälliger Konsequenz nützen L.Müller und S.Engelmann in ihren beachtlichen Werken diese Möglichkeit.

Da die Wege der Korrektur keine wesentlichen Abweichungen von bereits Erörtertem - besonders bei O. Karstädt - zeigen, kann Abstand genommen werden von einer erneuten Behandlung dieser zum Aufsatz-gehörigen, unentbehrlichen Maßnahme. Daß die darstellenden Kräfte des Kindes zum Schmücken und Illustrieren des sprachlich Gestalteten eingesetzt werden, ergibt sich fast selbstverständlich.

Vergegenwärtigen wir uns noch einmal kurz die Kennzeichen dieses Aufsatzbegriffes, so lassen sich folgende Merkmale nennen: In der Erziehung zur aktiven, für Fragen stets offenen Arbeitshaltung liegt das Hauptziel dieser methodischen Richtung. Die gut ausgebaute Beobachtungspflege leistet eine Voraussetzung für die selbständige Betätigung wacher Sinne und eines regen Geistes. Das mündliche und schriftliche Ausdrucksbedürfnis resultiert naturgemäß aus der ganzen Schulkatmosphäre. In Überwindung des einseitig übersteigerten Grundsatzes der subjektiv - freien schöpferischen Entwicklung enthält auch diese Praxis das persönliche Moment, die Lebensnähe und das freie selbständige Schreiben, doch mit gleicher Berücksichtigung der objektiv-stofflichen Seite, mit der Tendenz zur Sachlichkeit. Die freie Themenwahl durch das Kind ist auf ein gesundes Maß eingeschränkt. Der Erlebnisaufsatz und die Beobachtungsberichte bilden Ausgangsformen der schriftlichen Darstellung. Dem Sachbericht, dem neben der Absicht sprachlicher Förderung ein rein praktischer Zweck in Hinsicht auf das später zu führende Leben im Beruf, als Mitglied einer Gesellschaft zu Grunde liegt, wird ein breiter Raum gelassen. "Der Deutschunterricht hat seinen eigenen Rhythmus durch den Wechsel von Arbeit und Erleben." ²⁶²⁾ Er steht in organischer Verbindung mit dem gesamten Unterricht, der Aufsatz wiederum in harmonischer Verschlungenheit mit den anderen Teilgebieten des Deutschunterrichts: Stilübung, Wortkunde, Sprachlehre und Rechtschreiben. Das Ringen um die beste Bewältigungsform der Sache ist ein fortlaufender unterrichtlicher Prozeß. Die schriftliche Darstellung ist kein gesondertes Fach mehr, sie ist eines der wichtigsten Bildungsmittel. Die Verfolgung der sprachlichen Ausdrucksentwicklung und das Erkunden der materialen Strebungen des Schulkindes, seines Erlebnis- und Interessenkreises sind notwendige Bestandteile für Erziehung und Unterricht.

b) Stil - und Ausdruckspflege von der Ausdruckskultur her gesehen

Die Methodiker der Erlebnispädagogik, die sich im ersten und zweiten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts durch Wort und Handeln am Emporkommen des freien Aufsatzes beteiligten, setzen ihre Bemühungen fort. Ihre Grundsätze haben teils die Schärfe persönlicher Impulsivität verloren, die Vorschläge hinsichtlich des Aufsatzproblems an Sachlichkeit gewonnen. Freilich geht es in ihren methodischen Formulierungen noch in erster Linie um die Pflege des Ausdrucks. Der Aufsatzbegriff erfährt in Abhebung zum Vorausgegangenen eine Akzentverschiebung. An der Lösung des Problems von dieser Sicht her arbeiteten u.a. W. Albert, A. Enzinger, E. Linde, K. Linke, E. Mahr, J. Prestel und W. Schneider.²⁶³⁾ Daß dem Aufsatz vom Standort der Ausdruckskultur eine gewisse Einengung widerfährt, prägt sich in der Zielsetzung aus. " Sprache

263) W. Albert: "Das Kind als Gestalter" Nürnberg, Korn, 1925
--: "Kindlicher Ausdruck" in: "Die neue deutsche Schule" Jg. 1, 1927, S. 48 - 58, Frankfurt, Diesterweg 1927

E. Linde: "Die Muttersprache im Elementarunterricht" Leipzig, Klinkhardt, 1922, 4. Aufl.

--: "Geistesbildung durch Sprachbildung. Auch eine Methodik des Deutschunterrichts" Leipzig, Klinkhardt, 1925

A. Enzinger: "Gedanken über den deutschen Aufsatz. Ein Beitrag zum Aufsatzunterricht mit Stilbeispielen." München, Oldenbourg, 1925

K. Linke: "Die Sprache des Kindes" Braunschweig, Westermann, 1921

--: "Gesamtunterricht und Deutschunterricht vom 1.- 8. Schuljahr" Braunschweig, Westermann, 1927

--: "Methodik des Deutschunterrichts für Volksschulen" Braunschweig, Westermann, 1939

E. Mahr: "Aufsatzunterricht und Ausdruckspflege" München, Verlag Südd. Lehrerbücherei, 1927

E. Mahr und J. Prestel: "Der Deutschunterricht auf der Oberstufe" Ansbach, Prögel, 1930

W. Schneider: "Deutscher Stil - und Aufsatzunterricht" Frankfurt, Diesterweg, 1. Aufl. 1926, 2. Aufl. 1927

--: "Neue Wege der Stilbildung. Ein Beitrag zur Erneuerung des Aufsatzunterrichtes." Heidelberg, Ehrig, 1921

W. Schneider trifft in seinem "Dt. Stil- und Aufsatzunterricht" keine Abgrenzung für eine bestimmte Schulgattung. Seine Beispiele enthalten mehr Anregungen für die höhere Schule als

ist Ausdruck, ist Innenleben in Worte gekleidet. Die Sprache trägt mein Inneres zum Nächsten oder das Innere des Nächsten zu mir.... Sprachlich ist demnach ein Zweifaches zu lernen: Dem eigenen Innenleben Form zu geben, daß dadurch andere das gleiche sehen, denken und fühlen wie ich; von anderen gebotenen Sprachformen mit Inhalt zu füllen, zu verstehen, d.h. sich auf den Standpunkt anderer zu stellen, daß man das gleiche sieht, denkt und fühlt wie sie." 264)

Um das Ausdrucksbedürfnis zu wecken, nimmt besonders der Leseunterricht die Möglichkeit wahr, über den Weg kindgemäßer Lesestoffe vorzudringen in die Innenwelt der Kinder, Anschluß an den Erfahrungs- und Erlebniskreis zu finden. (Vergleich mit Gansberg's "Begriffswörtern") Das Erleben der Kinder als Ausgangspunkt zu nehmen, ist der noch häufiger gewählte Weg. Das Thema wird gemeinsam vorgeschlagen, gilt als Denkanstoß für eine bestimmte Richtung. Innerhalb dieser wählt sich jedes Kind seine Überschrift selbst. In dem Begriff "Erleben" wird das miteinbezogen, was die kindliche Einbildungskraft auf den einzelnen Entwicklungsstufen zu schaffen vermag.

Die Aufsatzstoffe erwachsen nicht so natürlich aus dem schülischen Gesamtgeschehen und sind nicht so lebensbezogen wie in der arbeitsschulmäßigen Ausrichtung. In der 5. und 6. Klasse werden hier mehr Phantasieleistungen für den Aufsatzstoff bevorzugt. Die Kinder fertigen zu Gelesenem, Erzähltem oder Besprochenem Vor- und Nachgeschichten, ersinnen Ausmalungen. Die Oberstufe muß umformende Nacherzählungen bewältigen, Gespräche im Anschluß an literarische Stücke "erdichten." Der Bericht hat die unterrichtlichen Stoffe (Schülerversuche, Arbeit in der Schülerwerkstatt, Besichtigung des Gaswerks etc.) zum Inhalt. Im Erlebnisaufsatz der Oberstufe sind sowohl unterrichtliche wie literarische und umweltmäßige

Fortsetzung der Fußnote: für die Volksschule. Auch sein Literaturverzeichnis legt die Vermutung nahe, daß er sich mehr an den Aufsatzreformern der höheren Schule orientiert hatte. Doch in der allgemein gültigen Abhandlung über Unter- und Mittelstufe wird oft Bezug genommen zur Volksschule. Da das Buch auch heute noch in vielen Volksschulen für die Hand des Lehrers steht, wird es in den Kreis der Betrachtung gezogen.

264) E. Mahr und Dr. J. Prestel: "Der Deutschunterricht auf der Oberstufe" Ansbach, Prögel, 1930, S. 3

Begebenheiten zur schriftlichen Verarbeitung aufgegeben. Die Bildbeschreibung erfährt betonte Pflege. "Jmmer muß der Schüler angeleitet werden, vom künstlerischem Mittelpunkt des Bildes auszugehen und die Teile zu ihm in Beziehung zu setzen." 265)

Alle diese genannten Aufsatzarten sind nur "Randprodukte" einer breit ausgebauten, häufig betriebenen und nach einem stilistischen Stufengang durchgeführten Sprachformübung. Der Stufengang der stilistischen Ausdruckspflege mittels der Sprachformübung orientiert sich an der Eigenheit der kindlichen Sprech- und Schreibweise. Das Ziel für die 3. und 4. Klasse formuliert Mahr wie folgt: "Wenn wir die Schüler.... soweit bringen, daß sie, aufgeklärt durch Beispiel und Gegenbeispiel aus ihren eigenen Arbeiten und durch Vergleich mit der Darstellungsweise in den Lesestücken, den deutlichen Einzelausdruck wählen und bei der Satzausfüllung das Wann, Wo, Wie, Warum einigermaßen klar wiedergeben, dann haben wir getan, was auf dieser Stufe getan werden muß und kann." 266) Für die Mittelstufe wird ähnlich wie vorher an g-uten und schlechten Beispielen ein Schatz "schöner Wirkungsmittel" erarbeitet. (Stilistische Wirkungsmittel der rednerischen Fragen und Ausrufe, Gefühlswörter, Naturlaute, Sprachbilder, Belebung und Beseelung toter Gegenstände etc.) Klarheit und Deutlichkeit dürfen zu Gunsten der Wirksamkeit nicht leiden. Als letztes Ziel für die Oberstufe wird die "schöne Sprache" angestrebt. Sie hat ein "Schauen im weitesten Sinne" und ein Einfühlen zur Voraussetzung. "Die Einfühlung muß entscheiden, daß ein Turm sich reckt, eine Hütte sich duckt, ein Baum seine Äste ins Sonnenlicht hält". 267)

Beim Abwägen beider Richtungen kommen wir zu folgendem Ergebnis: Die veränderte Zielsetzung legt "den Schwerpunkt der kunsterziehlichen Forderungen auf die Bildung zur sprachlichen Eindrucksfähigkeit, dem Erfassen des Schönen in der Sprache selbst und in der Dichtung. Aber was sich hier an Erfüllung erreichen läßt, kann und braucht nicht schlechterdings von allen in künstlerischen Ausdruck umgesetzt werden." 26

265) a.o.O. S.267

266) a.o.O. S. 16

267) a.o.O. S.19

268) a.o.O. S. 257

Die sprachlich - ästhetische Seite ist zweifellos bevorzugt ins Auge gefaßt. So erfährt das spezielle Ziel der Ausdruckspflege eine gewisse 'Hypertrophie' und die gleichmäßige Förderung der anderen sprachlichen Seiten wird nicht genügend berücksichtigt. Über der Besinnung auf die beste Gestaltung der Sprache selbst wird die Mannigfaltigkeit der Darstellungsformen weniger gepflegt, die Beziehung zum gesamten schulischen Geschehen ist losär als bei der vorwiegend arbeitsschulmäßigen Ausrichtung. "Infolge ihrer [bezieht sich auf die Sprachformübung im Dienste der Ausdruckspflege] Unabhängigkeit von Sachunterrichtsstoffen können diese Übungen jederzeit nach Bedürfnis eingeschaltet werden." 269)

Es kommt eher der Beherrschung einer 'Technik' des schriftlichen Ausdrucks gleich. Die gestellten Aufgaben fördern im großen ganzen das Kind nicht so sehr durch Verarbeitung zur Leistungssteigerung im Sinne einer inneren Kraftentwicklung. Den Forderungen der Volksschulerziehung im Hinblick auf die berufspraktische Seite wird die Methodik der ersten Ausprägung gerechter.

c) Der "sprachschaffende" Aufsatz, ein Begriff aus der Sprachwissenschaft

Die Lösungsform des "sprachschaffenden" Aufsatzes nimmt ihre theoretischen Überlegungen aus der Humboldt'schen organisch - dynamischen Sprachauffassung. Die Neugestaltung aus der Sicht der "inneren Sprachbildung" versuchten L. Weisgerber und W. Seidemann. 270)

269) a.o.o. S. 19 / 23

270) L.Weisgerber: "Muttersprache und Geistesbildung" Göttingen, Vandenhoeck u.Ruprecht, 1936

--. : "Muttersprachliche Bildung" in "Handbuch der Erziehungswissenschaft" Hersg. v. F.Eggersdorfer, M.Ettlinger, G.Raeder-scheidt Bd.IV, Teil 2 S.27 - 180, München, Kösel u.Pustet, 1932

---. : "Sprachvergleichung und Psychologie" in "Bericht über den XII. Kongreß der Dt.Gesellschaft f.Psychologie in Hamburg vom 12.-16.April 1931" Hersg. v. G.Kafka, Jena, Fischer, 1932, S. 193 - 201

W.Seidemann: "Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung" Leipzig, Quelle und Meyer, 1927

H.Hoppe: "Der sprachschaffende Aufsatz auf Grund der inneren Sprachbildung" in: "Pädagogische Warte" Jahrg.40, 1933, S. 723 - 730, Osterwieck, Zieckfeldt, 1933

Zwar ist die sprachwissenschaftliche Begriffsbildung, wie sie von W.Seidemann durchgeführt wird, keineswegs klar und erweist sich als Ausgangspunkt für die Praxis unfruchtbar und verstiegen.²⁷¹⁾ Aber die Vorschläge für den Bereich des Praktischen müssen einer Darstellung unterzogen werden. Sie beeinflussen nämlich den Wandel des Aufsatzbegriffes, wenn auch schwächer als die bereits Abgehandelten.

Das Ziel des Aufsatzes steckt sich die innere Sprachbildung " als die Erziehung zu sprachschaffender Darstellung".²⁷²⁾ Das will besagen, daß sich der sprachschaffende Aufsatz bewußt distanziert von dem " stoffschöpferischen" Aufsatz der Erlebnisschule. Es wird hier wieder der Problemkreis angerissen: Aufsatz - Stoff - oder Darstellungsprinzip? indem Seidemann nachzuweisen versucht, daß sich der Beobachtungs-, der Erlebnis- und der Phantasieaufsatz ins Stoffliche verirren. "Die innere Sprachbildung lenkt das Kind auf die sprachliche Gestaltung hin. Sie schreibt die Aufsätze nicht um des Stoffes, sondern um der Sprache willen. Das Kind sucht Stoffe auf, nicht um sie nachzuschreiben, sondern um sie zu gestalten.... Der sprachschaffende Aufsatz hat demnach seine Grundlage nicht im Erlebnis überhaupt, sondern im sprachlichen Ge-

271) In den konkreten Vorschlägen erweist sich der Verfasser an verschiedenen Stellen als Praktiker. Doch die These Humboldt's, mit der er sich theoretisch auseinandersetzt, hat wohl für die reine Sprachwissenschaft ordnenden Zweck, kann aber nicht als Prämisse für die praktische Durchführung schiftlicher Gestaltung dienen. Vermutlich wird bei jedem, der sich mit dieser Richtung beschäftigt, bei der Vielzahl unklarer Begriffe, wie "innere Sprachform, innere Sprachbildung, innere Sprachkräfte, innere Sprachwerte, innere Sprachgesinnung, innere Sprachunmittelbarkeit, innersprachliche Bewußtheit, innere Sprachnotwendigkeit, innere Sprachsorgfalt, innersprachliche Vergeistigung etc." der Eindruck erwachsen: Zwiespältige Vertheoretisierung grundlegender Einsichten. Bem.d.Verf.

272) W.Seidemann: "Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung" Leipzig, Quelle und Meyer, 1927 S. 110

staltungserlebnis." 273) Die Konsequenz für die Praxis wirkt sich so aus, daß eine organische Einheit in der Behandlung von Stoff und Form gewahrt wird. Das kindliche Sprachbedürfnis selbst ist noch nicht ausreichende Grundlage für das Erlebnis, das in jedem Fall diesem Aufsatzunterricht wesensmäßig zugeordnet sein muß. " Das Erleben der schaffenden Gestaltungsvorgänge ist das Geheimnis der Aufsatzbildung." 274) Der Erziehung im Deutschunterricht obliegt es, das Kind von der ersten Stufe an auf den Formungs- und Gestaltungswillen einzustellen. Der Lehrer führt das Kind je nach der seelisch-geistigen Reifestufe in einer "Darstellungskunde" zum Erkennen der verschiedenen Darstellungsformen und weist im Vergleichen auf die Gestaltungsgesetze und Formeneigentümlichkeiten. Die Unterschiede zwischen Erzählung und Bericht, die Besonderheiten von sprachlichem Vergleich, Bildbeschreibung, Charakterskizze etc. werden geistiger Besitz des "Sprachgewissens".

Da sich die Vertreter der inneren Sprachbildung zu zwei Hauptrichtungen der Sprache bekennen - zur Erkenntnissprache und zur künstlerischen Sprache - zerfallen die Hauptgattungen des Aufsatzes konform zur getroffenen Unterscheidung in die Erkenntnisaufsätze und die künstlerischen Aufsätze. Im Gegensatz zum Erkenntnisaufsatz der logisch-grammatikalischen Epoche, dem es hauptsächlich auf die stoffliche Ausarbeitung, bzw. gedächtnismäßige Wiedergabe eines Sachstoffes ankam, beinhaltet der Erkenntnisaufsatz unter dem Blickpunkt der inneren Sprachbildung die zweckbewußte Sprachgestaltung. Die Eigenart der Erkenntnissprache liegt im präzisen, treffenden, sachbezogenen Ausdruck, im klaren sprachlichen Zusammenhang zwischen äußerer Formgebung und Inhalt. Auf den späteren praktischen Gebrauch soll der Erkenntnisaufsatz ausgerichtet sein. Er stellt eine Grundform sprachlichen Schaffens dar. Eine Vielfalt von Darstellungsformen läßt sich in die Kategorie Erkenntnisaufsatz unterbringen: Erzählung, Beschreibung, Bericht, Vergleich, Charakterzeichnung. Nach einem eigenen inneren Gestaltungs-

gesetz baut sich jede dieser Formen auf und sogar innerhalb einer Gattung z.B. Bildbeschreibung, wandelt sich die Sprachform nach der Besonderheit des Inhalts. (Bildbeschreibung oder Landschaftsbeschreibung etc.) Die literarisch wertvolle, künstlerische Sprache ist durch ihre Stimmungswirkung gekennzeichnet. Aus der Begegnung mit der Dichtung, dem Einleben und Erleben von Dichtersprache sollen die Impulse zum künstlerischen Aufsatz für das Kind kommen. Es soll sich versuchen im Ersinnen von Märchen und Geschichten, im Festhalten von Stimmungen in der Natur, bei Feier und Fest, im Entwerfen von Gesprächen und Darstellen von Erlebnissen. Beim Herausarbeiten der einzelnen wesentlichen Formgesetze muß das Erleben vor die verstandesmäßige Betrachtung treten.

Trotz der erlebnisbetonten Darstellungskunde braucht das Sprachgefühl des Kindes das Durchüben der einzelnen Darstellungsweisen. Erst wenn die Formeigentümlichkeit einer bestimmten Gattung von den Kindern genau gekannt wird, nehmen sie selbst Versuche der sprachlich - gestalteten Beschreibung auf. Konform mit der Methode der Arbeitsschulpraktiker schafft das Kind frei in Bezug auf den Inhalt. Es wählt sich das Thema frei. Der Entwurf wird nun vom Kinde selbst auf das günstigste Verhältnis von Inhalt und Form hin geprüft, wird nach bestem Können verbessert und in manchen Fällen schließt sich eine Zweitfassung an. Die Maßnahmen des Lehrers bei der Aufsatzrückgabe sind durchwegs mehr positiver Art: Die Formbetrachtung hebt besonders gut gelungene Übereinstimmung von Inhalt und Form heraus, erklärt Rechtschreibmängel an einem größeren Zusammenhang. Zu Gunsten der Gründlichkeit der sprachbildnerischen Ziele verzichtet die Aufsatzbesprechung auf die Behandlung möglichst vieler Aufsätze. Einzelne eindringliche Vertiefung von Gestaltungsänderungen im Einklang mit der Sache werden einer flüchtigen äußerlichen Massenabfertigung vorgezogen.

Nach den bisherigen Forderungen kommt man zur Anschauung, daß die Ziele Idealforderungen darstellen, ungeachtet der kindlich-geistigen Reifestufe. Und doch ist die kindliche Psyche theoretisch 'eingeplant'. "Auch der inneren

Sprachbildung wird wahrer Erfolg nur dann beschieden sein, wenn sie sich der Entwicklung der kindlichen Sprachkräfte anpaßt." 275) Verfrühungen und künstliche Hochzüchtung sollen durch Gestaltungsziele, die sich den Entwicklungsschritten des Kindes angleichen, vermieden werden. " Er [der Aufstieg] vollzieht sich in drei Hauptstufen: der Einzelgestaltung, des Gestaltungszusammenhanges und der Gesamtgestaltung. Eine jede vollbringt ihre besonderen Leistungen." 276) Das Grundschulkind vom 2. - 4. Schuljahr gehört der ersten Stufe des Sprachschaffens, der Stufe der Einzelgestaltung, an. Das Kind hat Erlebnisdarstellungen zu bewältigen, die wohl Ausschnitte aus seinem Leben zeigen, doch im Gegensatz zum Erlebnisaufsatz der Erlebnispädagogik in der Freiheit des Entwurfs beschränkt sind durch die sprachlichen Bildungsrücksichtigen. " Das eine Mal ist die innersprachliche Verwendung der Geräuschworte wesentlich (Wie ich den Vögeln zugehört habe - Straßenlärm); ein anderes Mal sind es die Farbenbezeichnungen (An der blühenden Wiese - Der Abendhimmel). In gleicher Weise übt die Klasse den Gebrauch der Bewegungsausdrücke ... alle Arbeiten gestalten bereits in einfachster Weise." 277)

In die Stufe des Gestaltungszusammenhanges (vom 5. - 7. Schuljahr) fallen alle deutschkundlichen Maßnahmen, die dem Kinde helfen, Sprachzusammenhänge ohne zu große Schwierigkeiten zu bewältigen, Sprachreichtum und -gewandtheit zu fördern. Die Bewußtmachung des Unterschieds zwischen Erkenntnisssprache und künstlerischer Sprache und der Hinweis auf die speziellen Gestaltungszusammenhänge bleiben dieser Stufe vorbehalten. Das stete Üben der zweck-

275) a.o.O. S. 57

276) a.o.O. S. 120

277) Wenn der schriftlichen Darstellung ein tatsächlicher " anschaulicher " Anschauungsunterricht vorausgeht, der in jedem Fall die genaue sprachliche Bezeichnung, das treffende gewählte Wort für die Sache, die Tätigkeit, die Sinneseindrücke in gemeinsamer lebendiger Teilnahme erarbeitet, dann erübrigen sich die z.B. auf Geräuscheindrücke beschränkten "Erlebnisaufsätze" Der psychologischen Beschaffenheit des Grundschulkindes ist es nicht gemäß zu schreiben: "Wie ich den Vögeln zugehört habe" oder " An der blühenden Wiese". Bei dieser Themenfassung wird selbst das sprachbegabte Kind kaum über Reihensätze hinauskommen. z.B.: Der Spatz schimpft. Der Star pfeift. Der Kuckuck ruft. etc. Wenn es heißen würde: "Die Vögel können schön singen" oder " Jeder Vogel singt anders-hast du es schon gemerkt?" wird es dem Kind eher gelingen, Fortsetzung der Fußnote

mäßigsten Anwendung sprachlicher Gestaltungsmittel (sprachliche Abstufungen, die sprachliche Steigerung bis zum Höhepunkt, die Wirkung des sprachlichen Gegensatzes und des sprachlichen Umschwunges) bezweckt, daß das Schulkind befähigt wird, Tatsachen, Beobachtungsberichte, Schilderungen etc. sprachlich reich auszubreiten.

Als Fortschritt auf der dritten Stufe reiht sich das Gestaltungsganze an. Innerhalb einer bestimmten Darstellungsform, z.B. des Berichts, der Erzählung, des Gesprächs, der Schilderung, führen die Schüler einen Grundgedanken aus. Als neue innerlich notwendige Gestaltungshilfe kommt die Erarbeitung der Gliederung hinzu. Mit besonderer Sorgfalt muß auf sprachliche Übergänge geachtet werden. Auf allen Stufen berücksichtigt der Unterricht die Formbetrachtung und greift in den oberen Klassen alle Gestaltungsfragen vertiefend auf. Zwei breite Säulen auf denen sich die innere Sprachbildung aufbaut, sind die mündliche und schriftliche Sprachpflege einschließlich der Stilübungen und die Sprachfreude. Die aus der Begabung und der geistig - seelischen Reifestufe sich ergebenden Unterschiede innerhalb der Gestaltungsstufen werden geduldet. Bei abweichenden Leistungsgraden regt der Lehrer die Förderung nach besten Kräften an, von einer künstlichen 'Aufstockung' sieht er jedoch ab.

Raffen wir die wesentlichsten Gedanken dieser Ausprägung noch einmal zusammen: Die Begriffe sind der Sprachwissenschaft entnommen und bedeuten für die Praxis des Volksschulaufsatzes keine günstige Ausgangsposition. Die Erziehung zu sprachschaffender Darstellung legt das Schwergewicht auf die Eindrucksfähigkeit, auf die Bereicherung des Wortschatzes, auf die Schärfung und Sicherung des Sprachgefühls und des Sprachgewissens, auf die Gewandtheit, auf die Verwendung der besten sprachlichen Gestaltungsmittel. Nicht um des Stoffes wegen, sondern der Sprache wegen schreibt das Kind Aufsätze. Die Unterscheidung der Sprache in Erkenntnisssprache und künstlerische Sprache verpflichtet zu einer gewissen Formbeherrschung

Fortsetzung der Fußnote:

ein kleines Sprachganzes zu gestalten. Außerdem erlebt das Kind dieser Stufe total. Wenn es frei arbeiten darf, wird es zwangsläufig im nächsten oder übernächsten Satz vom Fliegen, Hüpfen oder Fressen des Vogels berichten. Bem.d.Verf.

der daraus resultierenden, jeweils verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten. Psychologische Überlegungen sind zwar in die Unterrichtsplanung miteinbezogen, die Schlußfolgerung für die tatsächliche Gestaltung läßt aber den Grundsatz der Kindgemäßheit, der Heimat- und Lebensbezogenheit nicht klar hervortreten. Die sprachlichen Förderungsmaßnahmen bauen sich auf ein Einteilungsprinzip auf, das zu theoretisch ist. Die Emporführung zum hochgesteckten Ziel " innersprachlicher Bildung " vollzieht sich nach den Stufen der Einzelgestaltung, des Gestaltungszusammenhanges und der Gesamtgestaltung. Der positivste Grundgedanke, die Wahrung der Einheit von Stoff und Form, wird beinahe künstlich und aus der Sicht des theoretisierenden Reformers angestrebt. Die fruchtbare gemeinsame Arbeit der Klasse, die vorwärts treibenden Anregungen von Seiten der sprachlich reifen Schüler, finden nicht gebührende Beachtung.

Zusammenfassung: Die Pläne zur Umgestaltung des Volksschulunterrichts setzen im Eifer des Nachkriegsschaffens erneut beim Aufsatz ein. In einer Besinnung auf die Grundfragen eines heimat- und lebensbezogenen, kindgemäßen Unterrichts schieben sich in die Neufassung der Lehrordnungen aus der Vielzahl der Forderungen zwei gemeinsame Tendenzen ein: Das Streben nach Entlastung von Stoffen zu Gunsten lebensbezogener Ausschnitte aus dem Bildungsgut und die Forderung einer Verbindung von Gesamtunterricht und Fächerung. Für die Mehrzahl der neu formulierten Lehrordnungen bezüglich des Deutsch- bzw. Aufsatzunterrichts bedeutet dies die Verwirklichung reformerischer Ideen. Unter Berücksichtigung sprachpsychologischer Erkenntnisse geben besonders die Zielanweisungen der Pläne von Preußen, Berlin, Sachsen, Dresden, Hamburg und Bayern Orientierungspunkte über die große Zahl von Darstellungsmöglichkeiten, weisen auf die Notwendigkeit freier sprachlicher Gestaltung hin und deuten mehr oder weniger genau methodische Maßnahmen zur planmäßigen sprachlichen Vervollkommenheit an. Baden hängt in seiner Lehrordnung einer einseitigen Ausrichtung an, fordert die betont freie erleb-

nismäßige schriftliche Darstellung mit dem Nachdruck auf der Ausdruckspflege und der Pflege des Formgefühls. In den Forderungen von Mecklenburg - Strelitz und Saarbrücken klingt der Hang an die traditionelle Bindung zur Sachniederschrift und eine allgemeine Unsicherheit durch.

Die Wandlung des Aufsatzbegriffes drückt sich rein äußerlich in dem Wandel der Bezeichnung aus. Zu Beginn des Jahrhunderts besagte das Wort "Aufsatz" vorwiegend ein innerhalb des Deutschunterrichtes eng begrenztes Fach: Das Aufsetzen eines Sachverhaltes, einer Beobachtung in durchwegs passiv-nachahmender Haltung des Schulkindes. In der Nachkriegsepoche (ab 1920) verschwindet die Benennung Aufsatz mehr und mehr aus der einschlägigen Literatur und aus den Formulierungen der Lehrpläne. Die nun gebräuchlichen Bezeichnungen " schriftliche Darstellung" , "sprachlicher Ausdruck", "Sprachbildung", "Sprachformung" sind symptomatisch für das Durchsetzen der Erkenntnis über die weit reichenden Beziehungen der einzelnen Teilgebiete deutschkundlichen Unterrichtes, so wie des engen Zusammenhanges vom Fach deutscher Sprache zum gesamten schulischen Geschehen. Daß sich der Aufsatz an das produktive im Kind nun wandte, an die Entfaltung aller kindlichen Kräfte, schließen die Begriffe "Sprachbildung", "schriftsprachliche Gestaltung" fast selbstverständlich mit ein.

Die stürmische Welle der Aufsatzreform, in der sich die Ausprägungen der Erlebnisgestaltung und des arbeitsschulmäßig orientierten Aufsatzes herauskristallisierten, ebte ab. Die besten Grundgedanken aus beiden Reformkreisen - selbständige freie Gestaltung kindgemäßer Erlebnisstoffe aus außerschulischem wie schulischem Erlebnisraum des Kindes unter Beachtung allgemeiner und sprachpsychologischer Gesetzmäßigkeiten und in lebendiger Klassengemeinschaft - wurden in einer Synthese zusammengetragen. Verschiedene Akzentuierungen blieben zwar bestehen und erkennbar. Einmal wurde Sprachbildung weiterhin aus dem Blickwinkel der Arbeitsschulmethode betrieben mit der neuen Tendenz zur Sachlichkeit. Dann hielt sich die von der Erlebnis-

methode ursprünglich erwachsene Form in Abschwächung der einseitig subjektivistischen Komponente. Das Schwere - wicht lag auf der Ausdruckskultur.

Es kann als Ergebnis dieses Reformzweiges ge - wertet werden, daß sich im Anschluß an die vielfach ent - täuschenden Erfolge des reinen freien Erlebnisaufsatzes die gesonderte Stifflübung als breit ausgebaut und die sprachlichen Kräfte des Kindes weckende Maßnahme durch - setzte.

Die dritte Richtung prägt sich auf Grund sprach - theoretischer Einsichten. Die Erkenntnis, daß Sprachlaut und Inhalt eine geistig - sinnliche Einheit sind, bildet Ausgangspunkt für die Methode. Sie legt den Hauptakzent auf die Pflege des Formgefühls und der Formgestaltung. Doch setzten sich diese Gedankengänge in der Praxis kaum durch, obwohl sie Diskussionspunkte für die einschlägige Zeitschriftenliteratur stifteten.

Bei genauer Prüfung der gesamten Situation des Aufsatzunterrichtes muß gesagt werden, daß die Haltung in Theorie und Praxis zu diesem Problem noch unsicher und suchend anmutet. Das ganze Gebiet der Pädagogik litt unter einer Polypragmasie. Das didaktische System, von dem die Methode abhängt, hatte in der Nachkriegsepoche noch keinen fest-en geistigen Standort gefunden. Das andere Abhängig - keitsverhältnis der Methode kommt aus der Psychologie. Soll sich die Methode sicher und ausgereift aufbauen, so müssen die psychologischen Gegebenheiten übersichtlich geklärt sein. Trotz beachtlicher Arbeiten und Leistungen auf sprachpsycho - logischem und allgemein - psychologischem Gebiet sind die Ergebnisse nicht koordiniert. Die vielfachen Einzelergeb - nisse über sprachliche Entwicklungserscheinungen, über die sprachlichen Besonderheiten der Altersmundart, des Reifealters, über milieubedingte Einflüsse auf den Werdeprozeß der Sprache etc. wurden wohl Richtpunkte für die deutschkundliche Methode, nicht aber Richtschnur im Sinne eines einheitlichen, ziel - bewußten Aufbaues.

V. Der Einbruch des völkisch - nationalen Gedankens in
=====
den Sprachgeist.
=====

1. Nationalsozialistische Prinzipien des Dritten Reiches
in Erziehung und Unterricht

Eine revolutionäre Staatsumwälzung gebar das Dritte Reich. Von diesem Zeitpunkt an (1933 - 1945) durchsetzten die Tendenzen der nationalsozialistischen Ideologie sämtliche Zweige des Lebens, das Staats- und Rechtswesen, Wissenschaft und Wirtschaft, Erziehung und Kunst, selbst teilweise die religiöse Sphäre. Außerlich dokumentierte sich die neue "Bildungsbewegung" in einer Zentralisierung des Schulwesens und Durchorganisierung im Sinne einer Vereinheitlichung. (Errichtung des Reichserziehungsministeriums 1934, der Reichskultur - und Schrifttumskammer) Wie in jedem Macht- und Diktaturstaat bezogen überzeugte Parteianhänger die maßgebenden Staatsstellen und sorgten für eine gründliche Propaganda. Es oblag ihrer Überwachung, daß die Thesen vom "Deutschen Menschen, von Volkeinheit und Gemeinschaft, vom Mythos von Blut und Boden," Gemeingut des Volkes und Weltanschauung wurden. Die relative Autonomie des Erziehungswesens und die Objektivität der Wissenschaft wurden weitgehend durch die parteiprogrammatischen Absichten beeinflusst. Antinumanistische, antindividualistische und antisemitische Haltung kennzeichneten den nationalsozialistischen Fanatismus. Der körperlich ertüchtigte Mensch mit der nordischen Seele sollte das Erziehungsziel sein.

In einer organisierten staatspolitischen Erziehung "produzierte" man den Menschen, der nur gefügiges Werkzeug im Machtstaat zu sein hatte. " Du bist nichts, dein Volk ist alles!" Das gymnastisch-musische Element in der Erziehung bekam militärischen Kurs und lief nun unter der Bezeichnung "Wehrertüchtigung." Dem Fachgebiet der Geschichte stellte man die Aufgabe, das germanische Selbstbewußtsein durch die Sätze vom Ahnenerbe, der Sendung des deutschen Herrenvolkes,

vom Menschen als einem grundsätzlich politischen Wesen, zu stärken. Rassegeist und Rassenkult proklamierte die Biologie. Für das deutschkundliche Gebiet ergab sich ebenfalls eine radikale Wendung.

Aufgelockert war der Boden der pädagogischen Provinz für die völkisch-politische Erziehungsgemeinschaft teilweise durch die "Philosophie der Erziehung" von Ernst K r i e c k.²⁷⁷⁾ Seine Hauptgedanken, daß die Erziehung die Formung des Menschen durch die Gemeinschaft ist, daß ein Erziehen nach jeweiliger Veranlagung und Eigengesetzlichkeit auflösende Tendenzen birgt, fügen sich gut in den Jdeenkreis des Nationalsozialismus. Erziehung heißt nach ihm Eingliederung und Bindung des einzelnen Menschen in die geschichtlich-völkischen Formen der Gemeinschaft. Erziehung heißt Züchtung eines Typs,²⁷⁸⁾ der genormt in Einklang steht mit dem Geist der Nation.

Der Ansatz zur neuen Sprachdeutung liegt ebenfalls in den Thesen Kriecks. Die Sprache ist das Medium völkischer Eigenart. Der Besitz der gemeinsamen Sprache vermittelt Zugang und Anteil zu den geistigen Gehalten des Volkes. Sprache ist Niederschlag dessen, "was die Glieder erworben, erkämpft, erarbeitet haben. In der Sprache eines Volkes sind sein Denken, sein Bewußtseinstyp und seine Bewußtseinsstruktur, sein Schicksal und Werdegang, seine Jdeen und Wertungen verkörpert." ²⁷⁹⁾ Den einen Pol der Sprache bezeichnete Krieck als einen Typus des objektiven Geistes (Hegel!), der andere Pol ist die Sprechweise des Einzelmenschen. Wie zentral diese Auffassung in das Bildungsproblem eingreift, zeigt folgende Schriftstelle:
" Das Sprechenlernen des Kindes ist ein erzieherischer Vorgang, durch den der in der Lebensgemeinschaft dargestellte Typus dem Kinde als fester Bildungsbesitz einverleibt wird.

²⁷⁸⁾ Nach Krieck ist Typ: "Gleichförmigkeit der inneren Bildung eines Menschenkreises, Gleichartigkeit der Haltung, der Gesinnung, der Bewußtseinskreise und der Funktionen....Einzig auf dem Boden des Typus ist es möglich, ein ganzes Volk erzieherisch zu erfassen." in: "Menschenformung" Jena, Diederichs, 1925, S. 358

²⁷⁷⁾ E.Krieck: "Philosophie der Erziehung" Jena, Diederichs, 1930
--: "Die Revolution der Wissenschaft. Ein Kapitel über Volkserziehung" Jena, Diederichs, 1927

--: "Die Deutsche Staatsidee. Ihre Geburt aus dem Erziehungs- und Entwicklungsgedanken." Jena, Diederichs, 1928

Dieser Typ ist ganz enthalten im objektiven Sprachtyp. Damit wird das Kind zum Glied der Gemeinschaft, zum geschichtlichen Wesen, zum gebildeten Geist. Dieser Vorgang bestimmt den inneren Werdegang des Kindes entscheidend, denn mit dem Sprachtyp wird sein Bewußtsein normiert nach dem Bewußtseinstyp der Gemeinschaft." 280) Weil die Sprache unter allen Verbindungsmöglichkeiten einer Gemeinschaft die unmittelbarste ist, wird sie durch "Einschaltung des objektiven Sprachtyps" normiert und die Vermittlungsfunktion zwischen Sprechenden und Hörenden allein dadurch gewährleistet. Die Verwirklichung dieser Ansicht zeitigte ungeheuerliche Folgen für den gesamten Unterricht, sowie für den Sprachunterricht im besonderen. Der Weg der Sprachbildung vom Kinde aus wurde als schwächlicher Individualismus und Psychologismus gebrandmarkt und verlassen. "Was von Anbeginn an auf das Individuelle hinarbeitet, kann allenfalls unfruchtbare Absonderlichkeiten hervorbringen." 281) Das Ziel der persönlichen Ausdrucksform geht nach Kriek ausschließlich über die Einpflanzung des objektiven Geistes. Deshalb wendet er sich ab von der psychologischen Analyse der Sprache, die nach seinen Ausführungen die subjektive Bewußtseinswelt als die alleinige Wirklichkeit annimmt und nichts kennt vom objektiven Sprachtyp. Das stillschweigende Vertrauen, das der Psychologismus in die Anlagen des Kindes legt, wenn sie in der richtigen Weise entwickelt werden, will er durch die Potenz des objektiven Sprachtyps ersetzt wissen. "Im Sprachunterricht geht der Weg aus von dem gegebenen objektiven Sprachtyp, welcher dem Schüler in möglichster Vollendung zur Grundlage seiner Bildung zu machen ist. Der sechsjährige Schüler bringt in die Volksschule den Sprachtyp mit,

277) Fortsetzung der Fußnote:

E.Kriek: "Völkisch-politische Anthropologie" Jena, Diederichs, 3 Bände, 1935 - 1938

--: "Menschenformung" 1925, Jena, Diederichs

279) E.Kriek: "Philosophie der Erziehung" Jena, Diederichs, 1930, S. 261/262

280) a.o.O. S. 263

281) a.o.O. S. 270

dem ihn seine lebendige Umwelt bis dahin vermittelt hat. Mit der Schule beginnt die systematische Durchbildung und Einpflanzung des Sprachtyps, der in Schriftsprache und Schrifttum vorliegt. Dieser Unterricht ... zielt dahin, dem Schüler an den besten Vorbildern den objektiven Sprachtyp darzustellen und ihm denselben zu eigen zu machen. Es schadet dem Schüler nichts, wenn er "lernt". Wer als gebildeter Mensch die Feder in die Hand nimmt und zum Schrifttum kommt, kann gar nichts Besseres tun, als Vorbilder der Sprache und an ihnen den objektiven Sprachtypus in seiner vollendetsten Gestalt zu studieren und an ihnen seinen persönlichen Stil zu bilden. Alles Lernen geht notwendig über einen objektiven Typus." 282)

Sowohl die Methodenfrage wie die Bestimmung nach dem Inhalt des Sprachgutes erhalten von hier aus ihre einseitigen Ansatzpunkte. Nimmt man noch hinzu, daß zum Zweck einer Gemeinschaftssprache die Forderung nach Einfachheit und Einheitlichkeit aufgestellt wird, so wird klar, daß die Sprache ein "Arbeitskleid" tragen muß, daß in den Worten das politisch-utilitaristische Prinzip propagiert wird. Jede säuberliche Auseinandersetzung über die Problematik des Aufsatzunterrichtes erübrigt sich deshalb. Fragen über die schülerkundliche Orientierung, über die sprachliche Grundlage, über die Verfahrensweise, die eine fördernde und bildende Berührung und Bewältigung des Schülers mit den deutschkundlichen Aufgaben einschließen, schwinden in ihrer Bedeutung. " Nimmt man den Aufsatzunterricht als Form des Sprachunterrichts, so sind an ihm zwei Unterarten zu scheiden, bei deren einer der Schwerpunkt mehr in die Wiedergabe eines Vorbildes fällt, während die zweite mehr den freien Ausdruck pflegt. Diese zweite Art ist bekannt unter dem Namen des freien Aufsatzes, und ihr entsprechen das freie, der eigenen Phantasie entspringende Zeichnen und Werken. Die freie Produktivkraft wird gewöhnlich überschätzt. Auch der Künstler muß erst durch die objektiven Typen und Normen hindurch, bevor er zum wahrhaft freien Ausdruck gelangen kann, der stets jenseits der Schranken der Schule liegt Der freie Aufsatz ist darum

nur Variante eines gegebenen Typs. In der Wirklichkeit sind also die Gegensätze zwischen den Typen des "Lernens" und des "Arbeitens" oder des angeblich freien Produzierens längst nicht so erheblich, wie die Theorie behauptet" ²⁸³⁾

Kriecks philosophische Gedanken wurden von seinem Schüler Philipp H ö r d t ²⁸⁴⁾ weitergetragen und für den Sprachunterricht der Volksschularbeit wegweisend umgemünzt. Im ähnlichen Sinne setzte sich auch L. W e i s - g e r b e r ²⁸⁵⁾ ein.

2. Die Weisungen bezüglich des Aufsatzunterrichtes in den Reichsrichtlinien v. 15.12.1939

Mit strenger Folgerichtigkeit erwachsen aus der weltanschaulichen Einheit des Nationalsozialismus die Weisungen zu schulmäßigen Neuerungen. Vorerst regelte der Erlaß der Reichsrichtlinien vom 10.4.1937 die einheitliche Ausrichtung der vier unteren Jahrgänge der gesamten deutschen Volksschulen. ²⁸⁶⁾ Das Leben der Heimat bestimmt in den unteren 4 Klassen die Erziehung des Kindes. Die Auflösung der kindlichen Ichbezogenheit und die Weckung völkischer Kräfte geht vom Mittelpunkt Heimatkunde aus. Besonders der Deutschunterricht, freilich auch alle anderen Fächer, haben dem Ganzen der nationalsozialistischen Erziehung zu dienen. (Da sich aus einer Umorganisation der Volksschuloberstufe, die sich zeitlich nicht so rasch durchführen ließ, die Fassung des allgemeinen Unterrichts- und Erziehungsziels für alle Jahrgänge verzögerte, wurde als Notbehelf der obige Erlaß eingeführt.)

"Schon die Kinder der ersten 4 Jahrgänge der Volksschule sollen die Muttersprache und die muttersprachliche Dichtung als lebendigen Ausdruck ihres völkischen Wesens erleben. Der Unterricht in der deutschen Sprache gliedert sich daher in die Einführung in das der Altersstufe zugängliche volkstümliche Schrifttum und in die planmäßige Pflege des sprachlichen Ausdrucks.... Im Mittelpunkt des Unterrichts

283) a.o.O. S. 271/272

284) Ph.Hördt: "Muttersprache und Volkserziehung. Einführung in den Deutschunterricht der Volksschulen." Karlsruhe, Braun, 1926

285) L.Weisgerber: "Die volkhaften Kräfte der Muttersprache." Frankfurt, Diesterweg, 1939

steht das Lesebuch.... Alle Übungen im schriftlichen Ausdruck sind Gestaltungsübungen und sollen zu einfacher, klarer und lebendiger Darstellung erziehen. Sie werden in der Form von Aufschreibübungen, Niederschriften und eigentlichen Aufsätzen gepflegt." 287)

Das proklamierte Ziel bedarf nur kurzer Kennzeichnung. Zur Erfüllung der völkisch-politischen Erziehungsaufgabe nimmt man den Weg einerseits über die Erziehung durch die Sprache, durch das Schrifttum. Wesensart und Kulturleistung des deutschen Volkes sind in den Produkten des Schrifttums transparent. Umso stoßkräftiger und wirksamer vollzieht sich die Angleichung der subjektiven Sprachform an den objektiven Sprachtyp, je sorgfältiger und intensiver das Kind herangeführt wird an die Werte völkischen Lebens im Schrifttum. Durch die Einführung der einheitlichen Reichslesebücher, die in ihrer Stoffauswahl ein Sortiment tendenziöser Stücke berücksichtigte, ist eine Gleichschaltung und Ausrichtung auf den Bewußtseinstypus der Gemeinschaft nicht mehr zu umgehen,

Bei der Erziehung zur Sprache steht die Entwicklung des Sprachstolzes (Kampf gegen die Fremd- und Lehnwörter), die Förderung des freien mutigen Sprechens (Pflege des Sprechchores und des Chorsprechens) im Sinne der Weltanschauung und des Bekennens und als Merkmal rassebewußter Lebensäußerung im Vordergrund. Wenn von den schriftlichen Übungen gefordert wird, daß sie Gestaltungsübungen zu sein haben, so ist nicht so sehr die Pflege des individuellen Ausdrucks im Sinne einer arbeitsschulmethodischen Gestaltung eingeschlossen, sondern es ist vielmehr die "Einpflanzung des objektiven Sprachtyps" mit der Funktion des Gestaltungsprinzips gemeint.

Mit der Bekanntgabe der Reichsrichtlinien vom 15.12.39 sind verbindliche Weisungen für die Volksschulen des ganzen deutschen Reiches erlassen. 288) Die in den verschiedenen

286) Fortsetzung der Fußnote:

"Richtlinien für den Unterricht in den vier unteren Jahrgängen der Volksschulen" Hersg. gem. Erlaß des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 10. April 1937 Karlsruhe, Boltze, 1937

287) a.o.O. S. 9/10

288) "Erlaß über die Reichsrichtlinien für die Volksschulen" vom 15.12.1939 Der Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung u. Volksbildung: Rust Abgedruckt in: "Die Scholle", Sonderdruck April u. Mai 1940. Ansbach. Brägel, 1940. S. 93 - 110

Ländern verschieden formulierten amtlichen Lehrplanforderungen wurden von diesem Zeitpunkt an außer Kraft gesetzt. Zum ersten Mal in der Geschichte des deutschen Volksschulwesens bestimmt eine einheitliche Verordnung die Volksbildung des großdeutschen Raumes, von den nordischen Gauen bis in die Täler der Ostalpen, vom Westwall am Rhein bis in die Gaue ehemals polnischen Territoriums. Der Machtstaat mit seinem Führerprinzip sorgte durch staatspolitisch geschulte Obmänner für die getreue Erfüllung dieser aufgestellten Forderungen. Bezeichnend für die Auffassung von Sprachbildung und -erziehung ist die Tatsache, daß sich unmittelbar an die allgemeinen Ausführungen bezüglich Deutsch das Kapitel "Schrifttum" anschließt: "Das Schrifttum ist dem völkischen Kerngut zu entnehmen Der Umkreis der Dichtungen erweitert sich von Stufe zu Stufe mit der größer werdenden Schau des deutschen Lebens und seines geschichtlichen Werdens. Besondere Berücksichtigung verdienen die Dichtung vom Weltkrieg und die Kampfdichtung der nationalsozialistischen Bewegung. In jedem Schuljahr ist eine Anzahl von wertvollen Gedichten auswendig zu lernen. Daneben tritt in den oberen Jahrgängen die Einprägung einiger Proben guter Prosa.... Für die erzieherische Wirkung ist maßgebend, daß es dem Lehrer gelingt, Gesinnung, Haltung und Stimmung, aus denen die Dichtung entstanden ist, im Kinde lebendig werden zu lassen." 289) Unverhohlen klingt derselbe Geist aus den Anweisungen für die "mündlichen und schriftlichen Übungen.... Das Hauptgewicht ist auf die gesprochene und gehörte Sprache zu legen ... Sprechtechnische Übungen erstreben gesundes und lautrichtiges Sprechen ... Auf der Grundlage der mündlichen Ausdruckspflege bauen die Übungen im schriftlichen Ausdruck auf. Sie sind Gestaltungsübungen und sollen zu einfacher, klarer und lebendiger Darstellung erziehen. Sie gipfeln im Aufsatz. Er wird durch Aufschreibübungen und freie Niederschriften vorbereitet und durch Wortschatzübungen, Übungen im Verknüpfen von Sätzen und Gliederungsübungen unterstützt... In unmittelbarem Zusammenhang mit den vorbereiteten mündlichen Ausdrucksübungen

sind die Kinder anzuregen, eigene Beobachtungen und Erlebnisse mit eigenen Sprachmitteln selbständig zu gestalten. Die Darstellungsform hat sich den Bedürfnissen des späteren Lebens entsprechend in der Hauptsache auf Erzählungen, Berichte, Beschreibungen, Schilderungen, Briefe und Mitteilungen zu beschränken... Die deutsche Schrift ist als Teil deutscher Volkskultur zu pflegen." 290)

Es ist klar ersichtlich: Die Reichsrichtlinien vom 15.12.1939 stellen die Fortsetzung der bereits 1937 diktierten Richtung dar. Bei der mündlichen Ausdruckspflege sind wohl die zwei Teile gesehen: Einmal die Sprachpflege, die eigentliche sprachliche Seite, die sich bemüht, die beste Formulierung für die Aussage zu finden und zweitens die technische Seite, die die Aussprache betrifft, die Sprecherziehung. Der Hauptakzent liegt hier auf der sprechtechnischen Seite. Die wöchentlich amtlich herausgegebenen "Sinnsprüche" waren dabei in den Dienst der völkisch-nationalsozialistischen Sprecherziehung zu stellen. Das taktweise, mechanische Chorsprechen, ebenso die Verwendung des Sprechchores zu Fest und Feier dienten zwei Zwecken: Die Einhämmern der Parteiparolen und damit die intensive Beeinflussung des Kindes und der Jugend. Die massenpsychologische Wirkung des taktierten, dröhnenden Sprechens rangierte vor der Pflege des individuellen Sprechrhythmus, des eigenen Sprechtons und der persönlichen Sprechmelodie jedes einzelnen Kindes. In diesem Sinne ist auch die geforderte gedächtnismäßige Aneignung von Gedichten zu verstehen.

Weil sich auf der Grundlage der mündlichen Sprachpflege der schriftliche Ausdruck, die Gestaltungsübungen bzw. der Aufsatz aufbauen, ist die Frage nach dem Sinn und Zweck, dem "Begriff" dieser schulischen Maßnahme schon entschieden. "Das Weltbild der Muttersprache ist aber nicht nur in diesem Sinne eine Vorbedingung für das Gemeinschaftshandeln, sondern zugleich eine mitgestaltende Kraft, deren Wirkungen den Gemeinschaftsleistungen auf allen Gebieten einen besonderen Stempel aufdrücken." 291) Der Grundbezug jeder Sprache mit

dem objektiven und subjektiven Pol fließen aus Gründen höherer Wirksamkeit in eine 'Totalität'. Die "Ein-bildung" der objektiven Sprachnorm und die "Ausbildung" der Gestaltungsfähigkeit des subjektiven Sprachbedürfnisses sind fast wesensgleiche Glieder.

3. Die dienende Stellung des Aufsatzes im Deutschunterricht während des Dritten Reiches.

Es gilt nun, den tatsächlichen Sachverhalt bezüglich des Aufsatzunterrichtes darzustellen und die Frage zu klären, ob und inwieweit die theoretische Auffassung in den amtlichen Satzungen in der Praxis verwirklicht wurde.²⁹²⁾

Bei der praktischen Durchführung des Aufsatzes bestimmen die überindividuellen Bedürfnisse der "Volkheit" - aus den Zeugnissen der damaligen Methodikwerke zu schließen²⁹³⁾ die erzieherische und bildnerische Arbeit. Die Stoffwahl wurde zum Kernpunkt des Aufsatzunterrichtes erhoben. "Gemeint sind solche Stoffe, die uns der Zufall des Alltags und der Zeitgeschichte mit ihren überraschenden und erregenden Ereignissen, mit ihren Festen und Schicksalsschlägen mehr oder

292) Im bibliographisch erfaßten pädagogischen Schrifttum dieser Zeitepoche sind Abhandlungen über die Aufsatzfrage der Volksschule nur in ganz geringer Zahl verzeichnet. Fast ausschließlich befassen sich die pädagogischen Bücher und Zeitschriftenartikel mit grundlegenden allgemeinen Betrachtungen über die Ausrichtung eines neuen Erziehungszieles. - Daß auf Weisung der Militärbehörde der Besatzungsmächte nach dem totalen Zusammenbruch des Dritten Reiches (seit 1945) das gesamte, nationalsozialistisch geprägte Schrifttum aus Bibliotheken und öffentlichen Büchereien aus dem Verkehr gezogen wurde, ist eine erschwerende Tatsache bei der Zusammenschau der Ganzheit des Aufsatzbegriffes. Bem.d.Verf.

293) W.Ebel: "Die Deutsche Gegenwart in der Praxis des Aufsatzunterrichts." Ahlen, Sommer, 1941

E.Schätzer: "Wir schreiben einen Aufsatz. Methodische Überlegungen zur Pflege des schriftlichen Ausdrucks." Osterwieck, Zickfeldt, 1941

E.u.A.Lehner: "Neuzeitliche Aufsatzdiktate." Saarlautern, Hausen, 1939

F.Rahn: "Aufsatzerziehung. Eine Handreichung für Deutschlehrer zur Erfüllung der Lehrplanforderungen." Frankfurt, Diesterweg, 1938

K.Rüger: "Der grundlegende Deutschunterricht: Sprechen und Sprachform, Aufsatz und Rechtschreiben." Prögel, Ansbach, 1939

minder freigebig zuspielt."²⁹⁴⁾ Die Art der Themen steht in vielen Fällen ganz unter dem Zeichen des "werdenden Volkes." Die Rahmenthemen "Fanget an! ", "Luftschutz", "Der Geburtstag des Führers", "Der 1. Mai, ein nationaler Feiertag", "Der Reichsparteitag", "Das Winterhilfswerk des Deutschen Volkes", "Der 30. Januar", "Helden der Heimat", "Unse-r Jungvolk" etc. boten viele passende Einzelthemen. Sie gliederten sich in folgende Überschriften: "Unsere Fahne flattert uns voran!" oder "Der Wochenspruch beim Flaggenappell", "Mutter verdunkelt", "Wir gebrauchen die Feuerpatsche", "Der Wunsch an den Führer", "Wir helfen dem Führer" etc. Die erziehliche Aufgabe liegt unverkennbar in der Richtung, durch den Inhalt der Aufsätze die kindliche Blickrichtung und Haltung einzustellen auf das Gemeingut des Nationalsozialismus.

Als vertiefende Grundlage bei der Erreichung des Erziehungszieles stellte sich das Lesebuch in den Dienst des Aufsatzes. Die genormte Auswahl der Lesestücke trug konzentriert den Geist der Zeit an die Kinder heran und die Nacherzählungen im Anschluß gaben die Möglichkeit, "das unmittelbare Leben der Sprache als des lebendigen Ausdrucks der deutschen Volksseele zu verdeutlichen."²⁹⁵⁾

Germanische Heldensagen, germanische Freiheitskämpfe, Geschichten aus der Jugendzeit von Parteigrößen, Stücke mit dem Grundgedanken Ehre, Wehr, Mut, Ahnenerbe und Rasse sorgten für die Einheitlichkeit der Ausrichtung.

In der Spannweite des Sichtungsmoments unterrichtlicher Stoffe liegt das psychologische Merkmal, das Bildungs-, Kultur- und Wertmerkmal. In der Überbetonung des Bildungs-, Kultur- und Wertmerkmals fand das psychologische Merkmal nur zu²meist äußerliche Berücksichtigung. Der Gedanke, dem Entwicklungsstand des Kindes Rechnung zu tragen, blieb freilich weiterhin Allgemeinut pädagogischer

294) F. Rahn: "Aufsatz-erziehung" Frankfurt, Diesterweg 1938 S. 5 - 6

295) W. Ebel: "Die deutsche Gegenwart in der Praxis des Aufsatzunterrichts" Ahlen, Sommer, 1941, S. 6

Überlegungen. Jedoch im Hinblick auf die veränderte Zielstellung war die tatsächliche Berücksichtigung des psychologisch - individuellen Aspekts viel schwächer als zum Beispiel bei der arbeitsschulmäßig orientierten Aufsatzarbeit. Die Wahrung kindlicher Interessenrichtung bei der Stoffauswahl wurde vernachlässigt. Beweis dafür ist der Umstand, daß nur ganz sporadisch Phantasiestoffe zur Bearbeitung gestellt wurden. In den Unterrichtsausschnitten der nationalsozialistischen Praxis wurde eine wahre Hochflut neuer abstrakter Wörter wie Ehre, Blut, Heldentum, Opfergeist, Zucht, Gefolgschaft, Ahnenerbe, etc. fast täglich über das Kind gegossen. Der Schüler hatte sich aber - ungeachtet sprach- und denkpsychologischer Gegebenheiten - mit diesem Sprachschatz im Aufsatz in "Einklang" zu bringen. Da der Aufsatz als ein geschlossenes "Werkstück" gesehen wurde, blieb die kräftige Förderung des Stils im Sinne des besten und treffendsten persönlichen Ausdrucks über die Sache weit hinter den Forderungen zurück, die eine tendenzfreie, organische Sprachauffassung stellt. " Dem Gift des erkünstelten Schulstils wird ebenso Fehde angesagt wie "dem eigenen Stil " der Pädagogen vom Kinde aus, die meist nur zuchtlose Feststellungsmenschen wachsen ließen. Gefordert wird eine lebendige Zwecksprache." 296) Welche Umwertung des Wert-, Bildungs- und Kulturmerkmals bei der Stofffrage durch die neue Geisteshaltung vollzogen wurde, braucht in Anbetracht des bereits Erörterten nicht mehr erneut ins Licht gerückt werden.

Das formale Prinzip nahm dagegen einen nicht zu übersehenden Raum ein. Rein äußerlich wird die Sauberkeit, Klarheit und Übersichtlichkeit der schriftlichen Darstellung bewußt unter den Zucht- und Leistungsgedanken gestellt. Die Reinschrift ist der Prüfstein des charakterlichen, willensmäßigen Einsatzes des Schülers.

Der meist sachliche Inhalt verpflichtet zur Zuordnung ganz bestimmter Formen. Die Zwecksprache prägt die

296) H. Schmidt - Voigt: "Der deutsche Aufsatz im Rahmen der Spracherziehung" in: "Zeitschrift für Deutschkunde" 52. Jahrgang, 1938, Teubner, Leipzig, 1938, S. 215

Darstellungsform der Niederschrift, des Berichts, der Beschreibung, der Mitteilung, der Schilderung. Ein wichtiger Teil der formalen Aufsatzvorbereitung besteht in der gemeinsamen Erarbeitung einer Gliederung. Die Erziehung zur genauen sachlichen Betrachtung leistet die Vorbedingung für die klare Einsicht zielstrebigener Aufsatzarbeit. Gleichrangig mit der Übung der Gliederung ist die leicht faßliche Klärung der Begriffe: Erzählung, Sachbericht, Beschreibung, Mitteilung etc. Innerhalb der einzelnen Stilformen gehen dem schriftlichen Versuch mündliche voraus. Auf eine einfache, klare, das Wesentliche hervorhebende Sprache im Erzählstil wird hingearbeitet. Erst nach der Erreichung einer gewissen Sicherheit schreibt das Kind den Aufsatz. Durch die Ausnützung aller formalen Hilfsmittel, (sie werden in einer gründlich vorbereiteten Aufsatzbesprechung erworben), wird die Einbuße der Beweglichkeit persönlichen Stils wieder wett gemacht.

Daß sich die Korrektur des "Aufsatzes nach der Planwirtschaft" (nach R a h n) mehr oder weniger in einer kurzen Nachbesprechung erschöpft, ist selbstverständlich. Das Wissen um die Besonderheit der Stilform schließt starke Fehlgriffe aus. Die gemeinsame sorgfältige Ausdrucksschulung hat die Wegweisung für den Wortgebrauch gesteckt. Die Gliederung gibt die Ordnungspunkte und die orthographisch - grammatikalischen Verstöße werden vor der Reinschrift verbessert.

Entsprechend der gesamten politisch - ideologischen Wendung in dieser Zeitepoche verschoben sich auch auf dem Sektor Psychologie die Richtungen der Hauptarbeitsgebiete. Die nordische Rasse mit ihrer vermeintlichen Überlegenheit zog das Interesse der Psychologen an. Zahlreiche Beiträge zur typologischen Diagnostik entstammen dieser Zeit. Typen- und Charakterkunde, Untersuchungen über das psychologische Problem von Rasse und Vererbung, Rasse und Kultur, Rasse und Führerprinzip beherrschten das Feld. Arbeiten über psychologische Ausleseverfahren für Berufseignung wurden vermehrt in Angriff genommen.

Während des Krieges (1939 - 1945) ergaben sich vordringlich heerespsychologische Fragen für Marine-, Luft- und Landstreitkräfte. Kinder- und jugendpsychologische Fragen bezogen Randstellung. Spezielle (hier verwertbare) Beiträge zur Abrundung der sprachpsychologischen Erkenntnis blieben aus.

Reihen wir die Feststellungen aus dieser Zeitepoche knapp zusammenfassend aneinander, dann erhalten wir folgendes Bild: Das gesamte Schulwesen, das lediglich der Staatsverwaltung unterstand, trug politisch - nationalsozialistisches Gepräge. Theoretische erziehungswissenschaftliche Besinnungen und Ziele sowie das pädagogische Tun sind ausschließlich von der neuen Weltanschauung aus zu verstehen. Durch die gewaltmäßige organisatorische Erfassung der Jugend und der Lehrerschaft gelang wenigstens nach außen hin die einheitlich politische Umformung und Ausrichtung mit erschreckender Totalität und Intensität.

Der Unterricht im Dienste politischer Erziehung stellte sich auf die Stoffgebiete Volk und Vaterland ein mit vordringlicher Pflege der Muttersprache, der Geschichte und der Rassenkunde. Beinahe bis in jede Zeile der Reichsrichtlinien ist diese Wende spürbar. Die Haltung zu den methodischen Errungenschaften der letzten Jahrzehnte ist unklar. Die Frage nach der methodischen Behandlungsweise tritt vor der Frage nach dem Inhalt des Lehrgutes stark zurück.

Sprache als Trägerin des objektiven Geistes dient in erster Linie erziehlichen Zwecken. Durch die Zugehörigkeit zur deutschen Sprachgemeinschaft soll die Einheit der Weltchau erreicht werden. Auf den Aufsatz bezogen heißt das: Dem Inhalt der vorwiegend politisch gehaltenen Aufsatzthemen wurde Prägekraft im Angleichungsprozeß an die nationalsozialistischen Ideen zuerkannt. (Darum steht auch das Lesebuch mit seinem einheitlich ausgerichteten Stoff im Mittelpunkt des Deutschunterrichts). Die Fragen des Darstellens, der individuellen Sprachförderung

haben im Aufsatzunterricht aus dieser Sicht abgeschwächte Bedeutung. Das Erlebnis wird noch teilweise Grundlage des schriftlichen Ausdrucks, aber in entschiedener Abwendung vom subjektiven Erlebnismoment der Erlebnispädagogik. An dessen Stelle tritt das Gruppenerleben, das Kollektive. Bewußte Beachtung schenkte man dem formalen Prinzip. (Zuchtgedanke) Die Erkenntnisse über jugendpsychologische Gegebenheiten werden durch die Überbetonung völkisch - nationaler Themen, durch die mehr vorherrschende Rolle des Lehrers beim 'Aufsatzschreiben' (im Gegensatz zum Aufsatzgestalten) vernachlässigt. Insgesamt trat in Theorie und Praxis des Aufsatzes in der Zeitepoche des Dritten Reiches eine rückläufige Bewegung ein.

VI. Aufbau und Neubau nach dem Zusammenbruch

=====

1. Harte Wirklichkeit in Leben und Schule

Der zweite Weltkrieg endete 1945 in einem totalen Zusammenbruch. Auflösung und völlige Zerstörung blieben zurück. Unsägliche materielle Not und in gleichem Ausmaß seelisches Elend und Verzweiflung waren das Los des Deutschen schlechthin. Politische Entmündigung durch die Besatzungsmächte verstärkten die Resignation und Ausweglosigkeit des Einzelnen und des Volkes.

Zunächst verhinderte das Übermaß äußerer Schwierigkeiten pädagogisches Tun. Z-erbombte und ausgebrannte Schulhäuser, empfindlicher Mangel an notwendigstem Schulmaterial, stark reduzierte Lehrerschaft (Kriegs- und Entnazifizierungsfolgen) und viel zu große, undisziplinierte und bunt zusammengewürfelte Klassen machten einen annähernd geregelten Unterricht unmöglich. Doch das "Geworfensein in die Grenzsituation" (nach J a s p e r s) aktivierte auch neue Kräfte. Der Beginn der äußeren Restaurierung war zunächst ein sichtbares Zeichen und darin lag eine Gefahrenquelle: Denn in der Wiederherstellung der äußeren Ordnung erschöpften sich gleichsam die Aufbaukräfte. Während die Niederlage nach dem ersten Weltkrieg 1914 - 1918 enorme pädagogische Impulse auslöste, die einem pädagogischen Enthusiasmus glichen, zeitigte die Katastrophe nach 1945 eine "Pädagogik der Nüchternheit". Erörterungen über den neuen Bildungsbegriff und das neue Erziehungsziel weisen auf staatsbürgerlich - demokratische und sozialkundliche Prinzipien.

Nachdem die einzelnen deutschen Länder wieder ihre Unabhängigkeit in Schul- und Kulturfragen zugesprochen bekamen, betrachteten sie es als vordringlichste Aufgabe, der inneren Schulreform im Neuentwurf von Lehr- oder Bildungsplänen Ausdruck zu verleihen. Wie sich die neue Richtung in den Formulierungen der Lehrpläne für den Deutschunterricht, speziell für den Aufsatz, ausdrückt, haben wir hier zu prüfen.

2. Festlegung der Aufsatzziele in den einzelnen Lehr- und Bildungsplänen.

Die zweifache Potenz der Sprache (Unterrichtsmittel und Bildungsgut) wird im "Lehrplan für Volksschulen der drei Länder Baden, Rheinland - Pfalz und Württemberg - Hohenzollern (1949)" ²⁹⁷⁾ in den Überlegungen zum Deutsch - unterricht zugrunde gelegt: Die Muttersprache ist in der Volksschule sowohl hauptsächlichstes Unterrichtsmittel wie wertvolles Bildungsgut. Da die Sprache dem geistigen Wesen des Kindes so zugehörig ist, vermag sie wie kein anderes Unterrichtsmittel wirksam, eindrucksvoll und erfolgversprechend verwendbar zu sein. Die psychologische Beachtung der kindlichen Sprach- und Verständnisfähigkeit liegt in dieser Sicht eingeschlossen. Mit und durch die Sprache soll es gelingen, die originellen Kräfte im Kinde zum Gestalten anzuregen, zu fördern und zu leiten. Weil die Sprache als Bildungsgut außerordentlich vielschichtig ist, steht die unterrichtliche Pflege und Widmung der Muttersprache an vorderster Stelle.

Was unter "Aufsatz" verstanden wird, legen die wörtlichen Ausführungen klar.: " Der Unterricht im sprachlichen Gestalten in schriftlicher Form soll die Schüler befähigen sich selbständig schriftlich auszudrücken, klar und tatsachentreu zu berichten, anregend zu schildern, lebendig zu erzählen und darzustellen. Alles, was bewußt und was erlebt werden kann, und seien es seelische Inhalte, kann gestaltet werden. Dieses Gestalten vertieft das Erleben des Schülers; denn es wirkt auf den vorausgegangenen Akt zurück, es entwickelt seine Beobachtungsgabe, schult sein Denken, pflegt seine Phantasie und verleiht ihm Lust und Fähigkeit zu darstellender sprachlicher Arbeit." ²⁹⁸⁾

297) "Lehrplan für die Volksschulen" Bearbeitet von den Ministerien der Länder Baden, Rheinland-Pfalz, Württemberg-Hohenzollern, 1949
Offenburg/Baden, Lehrmittelverlag 1949

298) a.o.O. S. 9

Die oft künstlich herbeigeführte Spannung in der Behandlung des inhaltlichen Problems beim Aufsatz (Unterrichtsstoff oder 'Erlebnisstoff') ist hier gelöst durch den Hinweis, daß alles gestaltet werden kann. Es geht auch aus den ganz knappen Hinweisen über die Aufsatzformen für die einzelnen Klassen hervor, daß sowohl in den Unter- wie in den Oberklassen der außerschulische und schulische Erfahrung- und Erlebniskreis der Schüler Stoffquelle ist. In diesen vorläufigen Lehrplanbestimmungen wird die Stofffrage allzu summarisch behandelt. Freilich sind die einzelnen Sätze aus dem Gesamtgeist zu verstehen, doch müßte die Wert- und Bedeutungsfrage in diesem Zusammenhang aufgeworfen werden. Auf die objektivierende Wirkung des sprachlichen Gestaltens wurde der Akzent gelegt. Soll nämlich das Gestalten einen vertiefenden Effekt im Erleben des Schülers anstreben, so muß die Dimension des nur Ausdrucksmäßigen verlassen sein. Daß die gesamte individuelle seelisch - geistige Einheit des Kindes unter den Bildungseinfluß des sprachlichen Gestaltens zu kommen hat, wurde gesehen. In das Aufsatzziel nicht mit aufgenommen wurde die soziale Leistungsfunktion der Sprache.

Die stichwortartigen Erläuterungen für den Aufsatzunterricht der einzelnen Klassen beweisen ein gesundes Maß an Forderungen. In der unteren Klassen stellt sich die mündliche Sprachentfaltung und Sprachgestaltung, die versuchsweise Niederschrift von Erlebnissen in den vorbereitenden Dienst des späteren Aufsatzunterrichts. Das gemeinsame Betrachten verschiedenwertiger Darstellungsformen auf der Mittelstufe und das klassenweise Arbeiten an einzelnen Formen leistet die Voraussetzung für die spätere freie Gestaltung ohne zu große Formschwierigkeiten. Stilübungen nach arbeitsschulmäßiger Methode (in der 4., 5. und 6.Klasse) pflegen die Erweiterung des Wortschatzes und schärfen die Treffsicherheit des Wortes. Die letzten zwei Klassen müssen ihrem Reifegrad gemäß selbständige Stilübungen vornehmen. In die Beobachtungs- und Erlebnis schilderung, an den Sachbericht aus der Heimatkunde und die Nacherzählung reißen sich im 5. und 6. Schuljahr größere selbständige Berichte, Beschreibungen und Schilderungen.

rungsversuche. Das gemeinsame Beurteilen vorgelegter Berichte schärft das Stilgefühl und den Sinn für die Angemessenheit des Ausdrucks und der Form. Briefe sind auf allen Stufen je nach dem Entwicklungsstand der Schüler unter lebensrechten Bedingungen zu fertigen, ebenso werden Tagebucheintragungen gefordert. Weil das Kind vom 12. Lebensjahr ab in eine neue Verhaltensweise wächst (in die Beziehungsstufe), muß der Ordnungsgedanke stärker als vorher berücksichtigt werden. Die Übungen im Ordnen und Gliedern der Gedanken dienen dazu. Die Fertigung streng umgrenzter, gegliederter schriftlicher Arbeiten und Versuche im Kurzstil, sowie einfache Übungen in der Seelen- und Zustandsschilderung sind den beiden letzten Schuljahren vorbehalten. Über die Art der Korrektur enthält der Lehrplan keinen Hinweis.

Obwohl der Plan die Wert- und Bedeutungsfrage im Zusammenhang mit dem Stoffproblem übergeht, die soziale Leistungsfunktion der Sprache nicht mit einbezieht, die willensmäßige Seite bei der Aufsatzschulung nicht ausdrücklich betont und absicht von präzisen didaktisch-methodischen Ausführungen, nähert sich der Lehrplan einem nicht formstarrten, allgemeinen Lösungsweg in der Aufsatzfrage. Die psychologischen Erkenntnisse wurden als selbstverständliche Teilgrundlage für die Aufsatzarbeit angesehen, der Erlebnis-aufsatz vor etwaiger Einseitigkeit bewahrt. Der Plan ist aber in diesem Sinne kein Fortschritt; er knüpft an den Stand der Jahre um 1930 an.

Große gedankliche Weite spiegelt sich im "Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen (1955)"²⁹⁹⁾ wider. An der Spitze des Bildungsplanes stecken die "Allgemeinen Richtlinien" die Wegweisung der Bildungsaufgabe ab. "Bildung als pädagogischer Vorgang fordert, daß Bildungsaufgabe der Schule, Eigenart des Kindes, Schulleben, Bil-

299) "Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen"
Herausgegeben vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Amtsblatt Nr. 17 vom 15. November 1955
Sonderdruck München, Pflaum, 1955.

dingsgehalte und Bildungsverfahren aufeinander abgestimmt werden".³⁰⁰⁾ Der Bildungsgedanke zieht sich auch durch die "Besonderen Richtlinien", die orientierend sein wollen für die verschiedenen Bildungsgüter. In Anbetracht dieses geistigen Standortes ist es selbstverständlich, daß sich sprachliche Bildung nicht auf die Stunden des Deutschunterrichts beschränken dürfe, sondern die gesamte schulische Bildungsarbeit im Dienste dieser Aufgabe steht. Bei der Forderung entwicklungsgerechter sprachlicher Entfaltung muß Rücksicht darauf genommen werden, daß die mündliche Sprachpflege, -entfaltung und -gestaltung im Verhältnis zur schriftlichen den Vorrang erhält. "Die schriftlich wiedergegebene Sprache des Kindes soll ein natürlicher Ausdruck der von ihm erreichten Entwicklungsstufe sein... Mit dem 3.Schülerjahrgang setzt auch die besondere schriftliche Formentwicklung ein. Die dazu erforderlichen Übungen knüpfen an die mündlichen Erlebnisberichte an... Die ursprünglich naive Sprache des Kindes der Grundschuljahre wird nach und nach durch eine dem Ausdruck abwägende sprachliche Formung abgelöst. Innerhalb seiner Möglichkeiten soll sich das Kind klar und wahr, treffend und anschaulich, wirkungsvoll und lebendig ausdrücken. " ³⁰¹⁾

Der Altersstufe entsprechend herrscht in der 4.Klasse die erzählende Darstellung vor; der Bericht, die Beschreibung und die Schilderung sind bevorzugte Formen für die Oberstufe. In der Themenstellung soll ein Impuls gegeben sein, Sprachfreude und die formende Kraft des Kindes zu wecken. "Das Berichten eigenen Tuns und eigener Beobachtungen, auch das phantasiemäßige Ausmalen eines Stoffes, das Zwie- und Streitgespräch, die Vermenschlichung von Tieren, Pflanzen und Dingen, die Umsetzung von Vorgängen in die Erzählform, vor allem der Brief sind Ausdrucksformen, die die Schüler dieser Altersstufe (11, 12 und 13 J.) zu lebendiger Darstellung anregen. Die verschlossene Haltung, die zu Beginn der Pubertät eintreten

300) a.o.O. S. 6

301) a.o.O. S. 30

kann, bedingt eine Hinlenkung auf sachliche und seelische Gehalte außerhalb der eigenen Person." ³⁰²⁾ Die eigene Themenwahl durch die Kinder ist in beschränktem Maße eingeräumt. Die Erarbeitung von Ordnungspunkten und Gliederungen wird für unerlässlich gehalten.

Keine hemmende und die Sprachfreude dämpfende Maßnahme stellt die Korrektur dar, die entwicklungsbedingte Ausdrucksschwäche und stilistische Unregelmäßigkeiten nicht als Fehler brandmarkt. Die stilistischen Übungen im Anschluß an die Fehlertabelle - der Lehrer gewinnt sie während der Korrektur - sollen als fruchtbar wirken auf den sprachlichen Werdeprozeß und vorbeugend den Sprachform- und Rechtschreibfehlern entgegen treten. Damit die gewünschte Sicherheit im sprachlichen Gestalten erreicht wird, benützt der gesamte Unterricht die Gelegenheiten zu kurzen Niederschriften. Auf Stilbeispiele - im Sinne der Anregung und nicht der Nachahmung - soll nicht verzichtet werden. Daß die Sprache eine wichtige Grundlage sozialen Lebens ist, wurde in den allgemeinen Richtlinien schon betont. Aufsatzunterricht nach diesem Geiste durchgeführt, rückt die mitteilende Funktion des schriftlichen Gestaltens an die rechte Stelle. In der methodischen Handhabung läßt der Bildungsplan dem Lehrer freie Hand.

Im Bildungsgedanken und in der organischen Sprachauffassung wurzelt der richtige Ansatzpunkt zu einer zweckvollen, alle Möglichkeiten erschöpfenden Aufsatzgestaltung. So ist "Aufsatz" nach dem bayerischen Bildungsplan frei von allen Merkmalen des alten unpersönlichen, schematischen Musteraufsatzes und frei von den Kennzeichen eines einseitigen Erlebnisaufsatzes. Es ist eine Synthese vorgenommen, die sich wohl bei den Ausprägungsformen nähern kann, doch ohne Verirrung ins Extrem. In planmäßiger und zielstrebigem Lenkung unter Beachtung psychologischer Grundtatsachen wird die Übereinstimmung von Inhalt und Form bei der schriftsprachlichen Äußerung angestrebt.

302) a.o.O. S. 30

Auch der Berliner Bildungsplan (Berlin - West), 1952, ist von einer weitherzigen Idee und von der Lebenswirklichkeit her entworfen. 303) Die Richtlinien rücken ab vom Stoffprinzip, empfehlen das exemplarische Lernen und "wenden sich... an das Kind,-an seinen Forschungsdrang, an sein Streben zum Erwerb von Fertigkeiten, an seine sozialen Anlagen - und wollen durch ständige Übung im praktischen Handeln das Ziel der Bildung erreichen: die freie Persönlichkeit, die sich unter verantwortungsbewußter Begrenzung der persönlichen Freiheit in die Gemeinschaft einordnet." 304)

Ganz deutlich dokumentiert sich das Abrücken vom Stoffprinzip rein äußerlich im Aufbau des Bildungsplanes. Nach den allgemeinen Ausführungen folgen Bemerkungen über "Pflege der leiblichen Entwicklung," die "Pflege des bildnerischen Gestaltens" und die "Pflege des Musizierens." An 5. Stelle stehen die Erläuterungen zum Deutschunterricht. Da sich das Grundsätzliche über die Pflege der Muttersprache nur dem Wortlaut, nicht aber dem Inhalt nach von den diesbezüglichen Ausführungen im bayerischen Bildungsplan unterscheidet, kann das nähere Eingehen auf diesen Abschnitt entbehrt werden. Der Schwerpunkt liegt auf der Förderung des mündlichen Ausdrucks in der Muttersprache. Dabei ist das Erhalten der Unbefangenheit und Echtheit kindlicher Sprachäußerung besonders zu beachten. "Da die mündliche Äußerung die Grundlage aller Sprachbildung ist, nehmen auch die ersten Schritte im schriftlichen Gedankenaustausch von ihr den Ausgang. Am Anfang stehen kurze Aussagen aus dem Leben der Kinder und aus dem Unterricht... Der Entwicklung des Kindes und den wachsenden Aufgaben entsprechend, nehmen später die schriftlichen Darstellungen einen größeren Raum ein. Erlebnisniederschriften, erfundene Geschichten, selbst-gefundene Reime und Rätsel beginnen im schulischen Gemeinschaftsleben als Impulse für die gemeinsame Arbeit, als Beitrag für Wandzeitungen und als Stoff für Heimabende

303) "Der Bildungsplan der Berliner Grundschulen" (West-Berlin)
Herausgegeben vom Senator für Volksbildung, Hauptschulamt
Im Februar 1952 o. Verlag

und Feiern eine größere Rolle zu spielen. Damit steigen die an die Eigenart und an den Reichtum des Inhalts, an die Ordnung der Gedanken und an die stilistische Formung gestellten Forderungen. Auch die kritische Beurteilung der eigenen Arbeit wird dadurch angeregt. ... Es soll viel niedergeschrieben werden. "Aufsätze" haben im 1.-4. Schuljahr keinen Raum. " 305) In organischer Weiterführung steigern sich die Forderungen mit zunehmendem Reifegrad die Bewältigung sachlicher Stoffe. Durch das Hilfsmittel der natürlichen Gliederung wird das Kind den gesteigerten Ansprüchen gerecht. Es ist ein Zuwachs an neuen Darstellungsformen gewährleistet. Konform mit der Beachtung aller bildenden Momente bei der Sprachpflege geht in gleicher Weise die Hereinnahme des erziehlichen Moments. Auf die Wichtigkeit der geschmackvollen, sauberen äußeren Form bei der schriftlichen Darstellung wird hingewiesen. Schmückende Ausgestaltung des Textes ist erwünscht.

Die Korrektur des Aufsatzes ist Angelegenheit des Kindes (Selbstkontrolle), der Klassengemeinschaft und des Lehrers. Der Art und Weise der Verbesserungsmaßnahmen liegt die psychologische Einsicht des Versagens zu Grunde.

Wie eine allseitige, aufgelockerte und lebensbezogene Sprachbildung den schriftsprachlichen Ausdruck in den gesamten Bildungsprozeß einreicht, zeigte der Berliner Bildungsplan. Der lebensfördernde Ausgleich zwischen der Ratio und dem Schöpferischen, Elementaren ist ungekünstelt vollzogen. Aufsatzunterricht in diesem Sinne 'betrieben', ist wohl-durchdachter Arbeitsunterricht ohne die sprachästhetische Seite und die reine Ausdruckskomponente zu vernachlässigen.

In starkem Gegensatz zum eben abgehandelten Bildungsplan steht der "Lehrplan für Grundschulen" (1951), der im ostzonalen Deutschland Gültigkeit besitzt.³⁰⁶⁾ Parteipolitische Tendenzen durchziehen beinahe jeden Satz. "Im

305) a.o.O. S. 28

306) "Lehrplan für Grundschulen" (Ostzone) 1951
Herausgegeben und bestätigt vom Ministerium für Volksbildung
der Deutschen Demokratischen Republik
Berlin, Volk und Wissen Verlag, 1951

Kampf um die Einheit unseres Vaterlandes ist unsere Muttersprache eine scharfe Waffe... Vom Standpunkt des erzieherischen Unterrichts gesehen bedeutet dies, daß der Lehrer der Unterstufe im Unterricht in der Muttersprache

1. Die elementaren Voraussetzungen für die Heranbildung eines wissenschaftlichen Weltbildes zu schaffen hat,
2. die Entwicklung eines demokratischen Bewußtseins und des kämpferischen demokratischen Patrio-tismus anbahnt,
3. das Verständnis der Kinder für den fortschrittlichen werktätigen Menschen, gleichgültig, welcher Nationalität oder Rasse er angehört, und für alle fortschrittlichen Völker, insbesondere für das große Sowjetvolk, weckt und wachhält und
4. das Kind empfänglich und aufgeschlossen macht für die Moral der demokratischen Gesellschaft, es die Anfangsgründe der demokratischen Sittlichkeit lehrt und es zu dementsprechendem sittlichem Handeln anhält." 307)

Im gesamten Lehrplan, der ein genau detaillierter und vorgeschriebener Stoffplan auf der geistig - ideologischen Grundlage des Marxismus - Leninismus ist, wird jedes kleine Teilziel aus diesem Geist diktiert. Das Wort im Dienste so gerichteter Propaganda hat große Bedeutung. Im Deutschunterricht steht der Lesestoff im Mittelpunkt. Ähnlich wie beim Erziehungsvorgang des Dritten Reiches wird unterrichtsmäßig mit dem Stoff der politische Geist "eingepflanzt". Die Ausschaltung der Selbsttätigkeit im Sinne eigener Urteilsbildung erleichtert die Anpassung. Daß das vom ersten Schultag an zu geschehen hat, legen die Ausführungsbestimmungen dar. Nachfolgende Zielsetzung gilt für den schriftlichen Ausdruck im 2. Schuljahr: "Niederschreiben einiger kurzer Sätze aus dem Stoffgebiet nach Abschluß der Stoffbehandlung bei sorgfältiger Vorbereitung des Wortschatzes... Anleitung der Kinder zu kollektiver Beurteilung einzelner Leistungen mit Urteilsbegründung. Zusammenstellung von Klassenwandzeitungen aus Unterrichtsergebnissen dieser Art. " 308) Im 3. und 4. Schuljahr ändert sich der "Kurs" nicht. Es werden schriftliche Darstellungen im Anschluß an wirkliche Erlebnisse

Beobachtungen, an Sachlesestoffe oder Unterrichtsergebnisse gefertigt. Immer geht der schriftlichen Fixierung eine sorgfältige Klärung des Wortschatzes voraus. Die Beurteilung und Verbesserung der Aufsätze erfolgt im Klassenkollektiv.

Eine ganz genaue stundenplanmäßige Aufteilung der deutschkundlichen Teilgebiete (Grammatik, Wortbildungslehre, Sprachgeschichte, Wortbedeutungslehre, Phonetik und Orthographie, Literatur, mündlicher und schriftlicher Ausdruck, insgesamt 8 Wochenstunden) läßt keinen Zweifel darüber aufkommen, daß bei der rein intellektuell - tendenziös betriebenen "Sprachbildung" fast alle pädagogisch - psychologischen sowie didaktisch - methodischen Grundsätze im Radikalismus des Umformungsprozesses untergehen müssen. "Die Formen des Ausdrucks, die für die mündliche und schriftliche Verständigung innerhalb der Gesellschaft verwendet werden, sind erlernbar. Sie müssen bewußt gemacht werden. Ihre fortgesetzte Übung führt zu sprachlichen Fertigkeiten." 309 Neben den Darstellungen aus der Wirklichkeit ("Wandzeitungen, werbende Titel zu Bildern, schlagkräftige Überschriften zu Texten, Losungen, Knittelverse," 310) nehmen die Umformungsübungen einen breiten Raum ein. (Arbeit an Zeitungsberichten etc.) Die Technik der Protokollführung wird geübt. Thematisch wechseln die Aufsätze ihre Richtung durch alle Schuljahre hindurch nicht. "Stoffe zum Thema des demokratischen Aufbaus sind so zu behandeln, daß der Schüler den Zusammenhang seines Erlebens mit unserer neuen gesellschaftlichen Wirklichkeit erkennt, und daß in ihm der Wille geweckt wird, aktiv an unserem Aufbau teilzunehmen." 311)

Theorie und Praxis des gesamten Deutschunterrichts, einschließlich des Aufsatzes, sind im ostzonalen deutschen Bereich der ideologisch - marxistischen Weltanschauung verhaftet. Sprache als Träger dieser Idee soll über die intellektuelle und willensmäßige Beeinflussung im Kinde den Angleichungsprozeß erreichen. In isolierten Aufsatzstunden werden neben Erlebnisdarstellungen, Beobachtungsschilderungen, d i e

309) a.o.O. S. 125

311) a.o.O. S. 140

310) a.o.O. S. 152

Formen und Mittel der Verständigung besonders geübt, die der "antifaschistisch - demokratischen Ordnung" besonders dienen: Protokoll, Wandzeitung, Entwurf von Schlagzeilen etc. Die Pflege individueller Sprachförderung und Sprachbildung ist dabei nicht beabsichtigt. Ein hohes Maß von Fertigkeiten und die intellektuelle Beherrschung von Unterrichtsergebnissen aus der Grammatik, Syntax, Morphologie, Wortbildungs- und Wortbedeutungslehre und der Orthographie werden im systematischen Sprachlehrgang gefordert, zum Zwecke der "Erleichterung des Austausches von Erfahrungen aus der Produktion. der Wissenschaft und Kultur." ³¹²⁾ Die übermäßige Betonung des Leistungswertes - aus der ideologischen Geisteshaltung heraus gefordert - nimmt die Voraussetzungen und Möglichkeiten einer echten, kindgemäßen schriftsprachlichen Bildung überhaupt nicht oder kaum wahr.

In Erziehung und Bildung setzten sich die "Lehrpläne der Volksoberschule (einschließlich Volksschule) Bremen 1950" ³¹³⁾ im wesentlichen vier Aufgaben: Die Erziehung zu einer Gemeinschaftsgesinnung, zu einem (gemeinnützigen) Arbeitswillen, zum eigenen Denken und zum Mut des Bekennens sowie zur Teilnahme am kulturellen Leben. Methodisch entspricht das Ziel "am besten [dem] aufgelockerten Arbeitsunterricht, der zu geistiger Beweglichkeit, kritischem Durchdenken und eigenem Gestalten erzieht." ³¹⁴⁾ Derselbe fortschrittliche Geist lebt in den grundsätzlichen Bestimmungen zum Deutschunterricht. Mittelpunkt des unterrichtlichen Lebens ist der Deutschunterricht, der sowohl in alle anderen Fachgebiete ausstrahlt wie er deren Ergebnisse sammelnd und vertiefend zurückholt. Die allseitige Auffassung vom Wesen der Sprache (als Kultur- und Bildungsgut, als Unterrichtsmittel, als Werkzeug der Verständigung, als Ausdrucks- und Gestaltungsmittel) führt zur psychologisch fundierten, lebendigen, zeitnahen und vielseitigen Sprach-erziehung und -bildung, die die einzelnen deutschkundlichen 312) a.o.O. S. 141

313) Volksoberschule Bremen, Lehrpläne. Herausgegeben von Senator für Schulen und Erziehung, Bremen 1950 (ohne Verlag). Die organisatorische Neuerung des Bremer Schulwesens schuf im Endeffekt die "Volksoberschule". Auf der 6 jähr. Grundschule (Volksschule) baut sich gegliedert in 4 Zweigen die Volksoberschule auf. Fortsetzung der Fußnote 313) umseitig

314) a.o.O. Seite 13

Teilgebiete in organischem Zusammenhang behandelt. Stilbildung geht Hand in Hand mit der mündlichen Ausdrucksschulung. "Der Aufsatzunterricht will die Freude des Jugendlichen an der schriftlichen Darstellung wecken und ihn dahin führen, seine Wahrnehmungen, Gefühle und Gedanken in einer klaren, ihm eigenen Ausdrucksweise wiederzugeben. Daher sind Aufsatzthemen zu vermeiden, die den Erfahrungs- und Gedankenkreis der Schüler überschreiten. Die vom Lehrer gegebenen Aufsatzthemen müssen Aufgaben stellen, die von der Klasse klar erkennbar sind. Bei der Wahl der Stoffe für den Aufsatz ist ihre Beziehung zu den Arbeitsproblemen der Klasse sowie der lebendige Zusammenhang mit dem Erleben der Jugend entscheidend." 315)

Die Darstellungskunde ab der 5. und 6. Klasse (nicht isoliert betrieben) gibt dem Schüler in der Erklärung von bereits geübten Stilformen (Erlebnisschilderung, Sachbericht) eine Handhabe zur Verhinderung von Formfehlern. Dem Zuwachs an logischem Vermögen entsprechend, kommt als neue Form die Inhaltsangabe hinzu, eventuell auch die Schilderung. Insgesamt werden auf dieser Altersstufe (11 - 12 jährl.) neben der Erlebnisschilderung, dem Sachbericht und der Inhaltsangabe, die Dingbeschreibung mit lebenswirklichem Anlaß und die Bildbeschreibung gepflegt. Die individuelle Themenwahl aus einem vom Lehrer gestellten Rahmenthema ermöglicht es, den spezifischen Neigungen der Schüler, ihrer Zugehörigkeit zu einem Darstellungstyp Rechnung zu tragen und der Klasse das Erlebnis einer echten Arbeitsgemeinschaft spüren zu lassen. In den Dienst der Sprachgestaltungsarbeit stellt sich eine stets geübte, reiche und genaue Beobachtung.

In planvoller Arbeit soll im Laufe der weiteren Schuljahre bewußte Stilpflege getrieben werden mit dem Ziel, daß aus der Erlebnisschilderung eine Erlebnisgestaltung wird, in bildhaft anschaulicher, klarer und natürlicher

313) Fortsetzung der Fußnote
Zweig A entspricht dem Typ einer 9 - klassigen Volksschule mit allgemeinbildendem Vollunterricht. Auf den Lehrplan des Zweigs A wird hier Bezug genommen.

Sprache. Zu den bekannten Stilformen tritt die Einführung der Gebrauchsformen für das praktische Leben: Lebenslauf, Bewerbungsschreiben, Protokoll, Eingabe.

Charakteristik, Stimmungsbild und die Anfänge des Besinnungsaufsatzes, der die Schüler vor eine Wertfrage stellt, kommen hinzu.

Grundlegend für die Korrektur ist das psychologische Verständnis des Lehrers, der mit den altersbedingten Hemmungen und sprachlichen Unausgeglichenheiten rechnet. In jedem Fall darf die freie schriftliche Meinung des Schülers nicht die "Zensur" des Aufsatzes beeinflussen. Eine individuelle beratende und aufbauende Aufsatzkritik soll die Freude am Gestalten hochhalten und zu erfolgreicheren Äußerungsversuchen führen.

Das Studium der Forderungen für die anderen einschlägigen deutschkundlichen Gebiete (Erziehung zum Schrifttum, Rechtschreiben, Sprachlehre und -kunde) im Bremer Lehrplan läßt klar erkennen, daß alle fruchtbaren Anstöße der Reformbestrebungen (ausgehend von Rudolf Hildebrand) aufgenommen sind und in einen planvollen ganzheitlichen und organischen Lehrgang der Stilentwicklung eingebaut sind. Psychologische und allgemein fortschrittlich didaktische Erkenntnisse bestimmen den Aufsatzbegriff in stofflicher Hinsicht, in der Themenwahl und in der Anweisung für die Stilformen sowie die Korrektur des Aufsatzes. Der Aufsatzunterricht pflegt in gleicher Weise den Ausdruckscharakter der Sprache wie er die mitteilende Funktion der Sprache beachtet, Bildungswerte vermittelt, und den Anforderungen nach Bewältigung lebenspraktischer Aufgaben nachkommt.

Auf die Erkenntnis vom Zusammenhang des geistigen Wachstums mit der kindlichen Sprachentwicklung beziehen sich die allgemeinen Zielsetzungen für die muttersprachliche Bildung in den "Richtlinien für die Volksschulen Hamburgs 1957"³¹⁶⁾ Dominante Stellung innerhalb der Sprachbildung wird der mündlichen Sprachpflege zuerkannt, besonders dem Unterrichtsgespräch, weil es - die Erziehungswirklichkeit als Ausgangspunkt genommen - das natürlichste und wichtigste Mittel ist.

316) "Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht in den Klassen 5 und 6 der Volksschule. Freie und Hansestadt Hamburg 1957" Schulbehörde (ohne Verlag)
Die allgemeinen Richtlinien der Grundschule (1-4) sind hier

"Erlebnisse und Beobachtungen der Kinder bilden die Grundlage für Versuche und Übungen in der schriftlichen Darstellung. Neben der Erzählung nimmt die Sachdarstellung (Bericht, Beschreibung) mehr Raum ein als bisher. Die Ansprüche an die Zucht der sprachlichen Darstellung werden gesteigert. Doch werden auch noch auf dieser Stufe reine Stilformen verhältnismäßig selten entstehen; denn nicht alle Kinder dieses Alters können die Darstellung eines Sachverhalts von ihrem persönlichen Erlebnis trennen." 317)

Die Forderungen von Wortschatz- und Beobachtungsübungen sowie die Ausführung über Sprachlehre und Sprachkunde unterbinden die aufkommende Vermutung, hier seien " der Psychologie des Kindes " zu große Zugeständnisse gemacht worden. An sinnvoll zusammenhängenden Übungsstoffen wird in " tätiger Sprachbildung " der Akzent auf das sprachliche Gestalten gelegt und weniger auf die " Analyse des Ausgeformten ". Sprachliche Neuerscheinungen werden bei wiederkehrender Gelegenheit neu aufgegriffen und durch die Zuordnung von schon Verarbeitetem wächst der Wortschatz.

Aus der Fülle der schulischen sprachlichen Bildungsmöglichkeiten führt der Hanseatische Plan nur andeutungsweise den einen Weg an. Es ist ersichtlich, daß Aufsatz als organischer Bestandteil innerhalb des Deutschunterrichts begriffen wird und Vorarbeiten zur Sprachbildung in erziehlicher und unterrichtlicher Hinsicht im schulischen Gesamtgeschehen geleistet werden. Die Kinder- und Jugendsprache wird als Teilerscheinung im Sprachwachstum des Menschen gewürdigt. Das jeweilige Stadium bildet Anknüpfungspunkt jeder fördernden Maßnahme. Ob und gegebenenfalls welche Einzelzüge aus dem reformerischen Ringen um die Aufsatzerneuerung in die Praxis der Hamburger Schulen eingebracht und verwirklicht worden sind (Stofffrage, Themenwahl, Korrektur etc.) läßt sich von der theoretischen Skizzierung des Lehrplans aus nicht sagen.

Eine gewisse inhaltliche Abweichung vom Bremer Lehrplan weisen die jetzt zu besprechenden " Richtlinien und

methodischen Hinweise zu den Lehrplänen aller Volks -
schulen im Lande Hessen 1949 ³¹⁸⁾ hinsichtlich des Auf-
satzbegriffes auf. " Der Deutschunterricht ist in geringe-
rem Maße als die anderen Fächer an feste Methoden gebunden.
Es kommt alles auf die Persönlichkeit des Lehrers an. Der
Lehrer muß die Schüler zu lebendiger Anteilnahme bringen...
Niemals darf vergessen werden, daß Sprache etwas Organisches
ist, das altersstufenmäßig wachsen will und nur wachsen
kann, wenn der Lehrer stets das Ganze im Auge behält. Der
Deutschlehrer wird soweit wie möglich der Sprachveranlagung
des einzelnen Schülers Rechnung tragen." ³¹⁹⁾

In diesen allgemeinen Ausführungen glaubt man
einen etwas betont individualistischen Zug als Relikt der
Erlebnispädagogik herauszuhören. Die Detailbestimmungen
fordern lediglich Bruchstücke eines Stillehrgangs, der
zwar den psychologischen Gegebenheiten der Kinder Rechnung
trägt, aber nach praktischen Erfahrungen kaum ausreichen
wird, ein höchstmögliches Maß an Sicherheit, Geläufigkeit
und Ausdruckskraft des kindlichen Darstellens zu erzielen.
Für die 5. und 6. Klasse führt der Plan nur an: " Treff -
und Einsatzübungen (Farbe, Form, Geruch, Tätigkeit, Bewe-
gung). Dabei ist das Verb besonders zu berücksichtigen.
Wortsammlung aus der äußeren und inneren Erlebniswelt des
Kindes, Wörter ähnlicher und gegensätzlicher Bedeutung,
bildhafte Sprache." ³²⁰⁾

An Darstellungsformen - die Notwendigkeit der
Erklärung gebräuchlicher Stilformen ist nicht angegeben -
will der Plan die Erlebniserzählung und den Beobachtungs-
bericht, einfache Nacherzählungen und die Stoffnachschrift,
sowie "Reizwortaufsätze" für die 5. Klasse geübt wissen.
Einfache Briefe kommen als neue Leistungsforderung in der
6. Klasse dazu. Sprachkunde und die literarische Beeinflus-
sung dominieren in den oberen Klassen. An die eben aufge-
führten Gestaltungsformen werden in inhaltlicher und for-
meller Hinsicht größere Ansprüche gestellt. Stimmungsberichte,

318) "Richtlinien und methodische Hinweise des Landesschul-
beirates zu den Lehrplänen für das 5. und 6., 7. und 8. Schul-
jahr aller Volksschulen im Lande Hessen" Wiesbaden, Gabler, 1949

319) a.o.O. S. 15

320) a.o.O. S. 13/17

Bildbeschreibung und Gespräche schließen sich an mannigfache mündlich vorbereitete Übungen an.

Als Endprodukt des Aufsatzes muß eine einwandfreie Reinschrift hervorgehen, weil eine gemeinsam beratende vorherige Korrektur die stilistischen, grammatikalischen und orthographischen Verstöße beseitigt hat.

In den knappen hessischen Richtlinien für den Deutschunterricht schlägt wohl die organische Sprachauffassung durch. Aber trotz eines zeitlichen Abstandes von mehr als 25 Jahren wirkt der aus dem stürmischen Reformgeist der Erlebnispädagogik tönende Ruf "Wider die Methodengläubigkeit" einseitig nach. Mit dem Hinweis "es kommt alles auf die Person des Lehrers an" und den dürftigen Angaben für eine planvolle Aufsatzarbeit ist keineswegs der Weg einer fortschrittlichen, alle Möglichkeiten erschöpfenden Aufsatzarbeit gewiesen.

Was der "Rahmenplan für den Unterricht in Volksschulen des Bezirkes Münster 1949" ³²¹⁾ an allgemeinen Erläuterungen über Erziehung und Bildung bringt, einschließlich konkreter Vorschläge über die stoffliche Aufteilung der einzelnen Fächer, reicht nicht aus, genau herauszuarbeiten, inwieweit sich der Lehrplan bezüglich des Aufsatzes dem Fortschritt genähert hat. In methodischer Richtung verwertete der Plan die Ergebnisse der Arbeitsschulpädagogik mit dem Ziel, die Eigenätigkeit der Schüler nach Möglichkeit zu fördern. Für den Aufsatzunterricht wird auf planmäßige Arbeiten zur sicheren Beherrschung von Stilsformen verzichtet. "Alle schriftlichen Arbeiten sind Gestaltungsübungen, d.h. die Stoffe sind bekannt, aber Form und Ausdruck selbständig und bei zunehmendem Alter in steigendem Maße individuell." ³²²⁾

In dieser Festlegung prägt sich ein verengter Standort, der zweifellos die Gefahrenquelle der Einseitigkeit in sich birgt. Beide Momente, Stoff und Form, haben für die sprachliche Bildung des Kindes Bedeutung. Dem Stoff als einem Sinn- und Werthafter kommt in Verbindung mit der Form Geltungswert zu.

321) "Rahmenplan für den Unterricht in Volksschulen des Bezirkes Münster" Für die Grundschule und die oberen Klassen Bochum, Kamp, 1949

Da sich rein umfangmäßig konkrete Vorschläge bezüglich Stoff und mündlicher Sprachpflege noch kümmerlicher im Plan von Münster finden als bei den Hessischen Richtlinien, darf abschließend gesagt werden: Das natürliche Wachsenlassen der Gestaltungskraft führt kaum oder nur auf Umwegen zu einer zuchtvollen Darstellung, bei der die innere Abhängigkeit von Inhalt und Form kindgemäß in Einklang gebracht wird. Den Nachweis über den Anschluß an die gediegenen, allseitig begründeten und gültigen Ergebnisse aus der Arbeitsschulbewegung (ca 1925 - L.Müller) - den Aufsatz betreffend - kann der 1949 entworfene Plan für die Volksschulen des Bezirkes Münster nicht erbringen.

Die Chance eines neuen Beginns wirksam aufgegriffen zu haben, dokumentiert sich im "Lehr- und Arbeitsplan für die Volksschulen des Landes Nordrhein-Westfalen 1954" ³²³⁾ Er sucht nicht mühsam pädagogische Anknüpfungspunkte aus der Zeit vor dem 2. Weltkrieg, sondern bemüht sich um eine zeitnahe neue Orientierung der Volksschule. Nach dem Wortlaut der Richtlinien "wurzelt Volksschulbildung in der Heimat und lebt in der Muttersprache. Die Volksschule ist also " Muttersprachschule". Sie entfaltet die Sprachkraft, das Sprachgefühl und das Sprachverständnis des Kindes, öffnet ihm den Zugang zu der in Sprache und Dichtung geformten Geistes- und Gemütswelt und befähigt es, am geistigen Leben seines Volkes teilzunehmen." ³²⁴⁾ Dem muttersprachlichen Unterricht wird zentrale Bedeutung zuerkannt. Der Lebenskreis des Kindes ist stets sachlicher Ausgangspunkt im Unterricht der Grundschule. (1-4) Alle deutschunterrichtlichen Teilgebiete bemühen sich um "gediegene Grundbildung" und um die "Sicherung " des eigentlichen Bildungsertrags". Nach Rudolf Hildebrand ist der Hauptwert auf die gesprochene Sprache zu legen. Impulse oder sog. "Sprechanlässe" sollen das Kind aus einer natürlichen Unterrichtssituation heraus vor die Aufgabe des Sprachgestaltens stellen. In der mündlichen Sprachpflege

³²³⁾ "Lehr- und Arbeitsplan auf Grund der Richtlinien für die Volksschulen des Landes Nordrhein - Westfalen" Ratingen bei Düsseldorf, Henn, 1954

³²⁴⁾ a.o.O. S.9

sind das Erzählen und Aufsagen, das Zusammenfassen, Mit-einandersprechen und das Auswendigsagen die Formel, an denen der Sprach-Sachverhalt gewonnen, geordnet und geübt wird. Zwanglos ergeben sich die Themen für den Aufsatz aus den verschiedenen Sprechanlässen. Durchgehend vom 3. bis zum 8. Schuljahr erläutert der Plan methodische Anhaltspunkte für eine psychologisch fundierte Stilarbeit. Die Skizzierung der einzelnen Punkte würde einen ähnlichen Aufsatz - Umriss ergeben, wie er sich bereits aus dem Bremer Lehrplan herauskristallisierte. Deshalb kann auf eine genauere Erörterung verzichtet werden, nicht aber auf die zusammenfassende Kennzeichnung:

Beziehungen zwischen Deutsch und den anderen Unterrichtsfächern herzustellen, wurde als Forderung erhoben aus der Erkenntnis vom zentralen Wert muttersprachlicher Bildung. Aufsätze erwachsen ganz organisch im Anschluß an mündlich ergangene Sprachimpulse. Die Auffassung des Aufsatzes als eine selbständige kindliche Sprachleistung schließt einen psychologisch aufgebauten, nicht isolierten Stillehrgang in die Unterrichtsarbeit ein, um ein höchstes Maß an Gelingen zu gewährleisten. Aufsatzstoffe bieten sich aus dem kindlichen Lebenskreis und aus dem sachlichen Vertrautsein mit kindgemäßen Unterrichtsthemen. Sie kommen auch aus lebenspraktischen Erwägungen. (Briefe, Lebenslauf, Personenbeschreibung, Eingaben etc.) Immer soll eine innere Teilnahme des Schülers den schriftsprachlichen Gestaltungsvorgang bewegen. Die enge präzise Themenfassung ermöglicht dem Schüler eine geschlossene sprachliche Darstellung. Je nach dem Alter der Schüler finden Erlebnisberichte, Erzählungen, Beobachtungsaufsätze, Nacherzählung, Bildbeschreibung und Bildbetrachtung, Phantasieaufsätze und Beschreibungen von Gegenständen und Vorgängen, Inhaltsangaben, Protokolle und Sachberichte, Charakteristiken und Stimmungsbilder in der Aufsatzpraxis Verwirklichung. Die Korrektur ist teils eine gemeinschaftliche Leistung der Klasse, teils eine beratende Maßnahme des Lehrers.

Die Festlegung des Aufsatzbegriffes im Plan von Nordrhein-Westfalen bezeugt also, daß die schriftliche Darstellung ein lebendiger Bestandteil des Schul - lebens ist, bei dem die Selbsttätigkeit des Kindes stark berücksichtigt wird, bei gleichzeitig stilistischen Vorarbeiten die Voraussetzung zu erfolgreichen sprachlichen Eigenleistung gegeben ist.

Was in den "Richtlinien für die Volksschulen des Landes Schleswig - Holstein 1954"³²⁵⁾ bezüglich des Deutschunterrichts zum Ausdruck kommt, hebt sich nicht wesentlich ab von der eben erörterten Meinung. Eine allseitig organisch - dynamische Sprachauffassung liegt den Ausführungsbestimmungen zu Grunde. "Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, das natürliche Hineinwachsen der Kinder in die Muttersprache planmäßig zu fördern. Sie ist nicht nur Verständigungsmittel, sondern sie gibt den einzelnen die Möglichkeit, die gegenständliche und geistige Welt zu begreifen und sein eigenes Denken und Fühlen auszudrücken und anderen mitzuteilen. Unsere Muttersprache formt den einzelnen in seinem Denken, Fühlen, Werten und Wollen und wirkt damit volkbildend und volkerhaltend."³²⁶⁾

Die Teilaufgaben muttersprachlicher Bildungsarbeit sind im Hinblick auf das Ziel neben - und miteinander zu lösen. Obwohl einerseits die natürliche, ungezwungene kindliche mündliche sowie schriftliche Sprachäußerung durch die arbeitsschulmäßig aufgelockerte Methode freie Bahn hat, unterstützen planmäßig eingebaute Maßnahmen das Wachstum der Kindersprache. Hinsichtlich der Sprachgestaltung sind nachstehende Forderungen aufgestellt: " Der Wortschatz ist zu erweitern und zu klären, auf eine bewußte Wortwahl ist hinzuarbeiten, der Wille zu sprachlicher Zucht ist zu wecken, die Fähigkeit zu genauem Beobachten ist zu üben, die einfache und klare Wiedergabe alles Wahrgenommenen ist anzustreben."³²⁷⁾ Daß die unterrichtliche Sprachpflege

325) "Richtlinien für die Lehrpläne des 5. - 9. Schuljahres der Volksschulen des Landes Schleswig-Holstein v. 8. Jan. 1954" Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein Kiel, Hirt 1954

326) a.o.O. S. 13

327) a.o.O. S.13

die jeweilige Sprachebene der Schüler zum Ausgangspunkt hat, ist beinahe selbstverständlich.

Um eine Wiederholung zu vermeiden, darf auf die zusammenfassende Kennzeichnung des Aufsatzbegriffes vom Nordrhein - Westfälischen Plan hingewiesen werden, der im wesentlichen übereinstimmt mit den diesbezüglichen für Schleswig - Holstein erlassenen Richtlinien.

Zusammenfassung: Was an Grundsätzlichem über die Aufsatzfrage aus den Lehr - und Bildungsplänen der Gegenwart sichtbar wird, ergibt folgende Feststellung: Mit Ausnahme des ostzonalen Planes basieren die Bestimmungen für den Deutschunterricht auf der organischen Sprachauf-fassung. Sie gipfelt darin, daß Sprache nicht bloß Be-griffssystem, Ausdrucksmittel, ist, vielmehr geistiges Weltbild, daß Sprache eingespannt ist in die Polarität des Subjektiven und Objektiven, in die Erstreckung des Einzelseelischen und der Gemeinschaft. Darin bekundet sich schon der Antrieb für die Forderung nach einer zentralen Stellung des deutschsprachlichen Unterrichts innerhalb der Bildungstoffe. Daraus entwirft sich das theoretische Ziel nach einer alle Seiten der Sprache berührenden dyna-mischen Sprachbildung.

In allen Richtlinien ist zur Verpflichtung gemacht, daß die schriftliche Darstellung - das Wort Auf-satz ist nicht mehr allgemein gebräuchlich - an die münd-lichen Sprachanlässe anzuschließen habe. So ist das Fertigen von schriftlichen Darstellungen organischer Bestand-teil des unterrichtlichen Lebens. In stofflicher Hinsicht werfen die Lehrordnungen von Bayern, Berlin, (West), Bremen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig - Holstein die Blick - richtung mehr nach außen als nach innen. Das heißt, die Bevorzugung sogenannter Erlebnisstoffe (Selbsterlebtes, Ersonnenes, Phantasiertes, Erinnertes etc.) schwächte sich ab und in ebenbürtiger Rangordnung wird die Darstellung von schulischen Stoffen, von lebens- und zeitnahen Fragen gefordert. (Ereignisse, Handlungen, Arbeitsvorgänge etc.) Die in der Blütezeit der Arbeitsschulmethode erarbeiteten

praktischen Zweckformen des Aufsatzes (Inhaltsangabe, Eingabe, Gesuch, Protokoll etc.) nahmen die vorgenannten Richtlinien nicht nur als Möglichkeit des Darstellens auf, sondern als Notwendigkeit einer lebensbezogenen Schulwirklichkeit. Eine klare Festlegung in der Methode des Aufsatzes unterließen die meisten Richtlinien. Aus dem Gesamtgeist ist jedoch durchwegs arbeitsschulmäßige Orientierung erkennbar. Der soziale und psychologische Wert des Aufsatzes klingt in den fünf bereits zitierten Lehrplanformulierungen an. Die Theorie des "Wachsen - lassens" kindlichen Stils kommt lediglich im Plan von Münster, in schwächerer Form im Plan von Hessen, zum Ausdruck. Die übrigen Anweisungen betonen Wert und Wichtigkeit stilistisch fördernder Maßnahmen. Stil wird als kind - und sachgerecht gestaltete Sprache verstanden. Die Korrektur verlangt grundsätzlich ein Niveau des Aufsatzes, wie es von der jeweiligen Entwicklungsstufe und der augenblicklichen Sprachstufe des Kindes aus geleistet werden kann. Die Durchführung der Korrektur erstreckt sich sowohl auf den Aufsatzinhalt wie auf die äußere Sprachform und auf den Einklang von Gehalt und Gestalt. Beachtlich in fast allen Lehrplänen (ostzonale Bestimmungen ausgenommen) ist die Bezugnahme auf allgemein psychologische Einsichten und auf die bisherigen Erkenntnisse der Sprachpsychologie.

Abgesehen von den zu dürftigen Anweisungen im Hamburger Lehrplan ³²⁷⁾, von den einseitig verengten Ansichten im Plan von Hessen und Münster und abgesehen von den ideologisch verhafteten Thesen der ostzonalen Lehrpläne zeichnet sich in den anderen Richtlinien sowohl im Gesamtgeist wie in den besonderen Hinweisen für Deutsch eine veränderte Grundhaltung ab. Das gegenwärtige Bemühen um einen gültigen neuen Bildungsbegriff unternimmt den Versuch, das Menschliche zu retten. Und zwar nicht so sehr das Menschliche im Individuum, sondern das Menschliche inmitten einer nüchternen Sachkultur. Diese neue Form eines " realen Humanismus" erhält didaktisch Raum in der

327) Die Dürftigkeit des Hamburger Planes versteht sich aus der Tatsache, daß die Hamburger Lehrerschaft ständig in Arbeitsgruppen berufliche Fortbildung pflegt. Deshalb verzichtet der Hamburger Senator auf den Erlaß bindender Vorschriften hinsicht-

betont geforderten Sprach b i l d u n g. Werterleben im Kulturgut der Sprache und durch die Sprache ist verpflichtender Beitrag zur Lösung der Gesamtaufgabe. Auf psychologisch unterbautem Wege ohne autoritäre Aufnötigung, mit elastischen Mitteln, Anregungen, Handreichungen und Aufweisen von Zielen und Schwierigkeiten, in aktiver Stellungnahme der Klassengemeinschaft, in denkender und fühlender Durchdringung soll dies innerhalb des Vertrauensverhältnisses von Lehrer und Schüler geschehen.

Unter dem Aspekt einer sozialen, lebensnahen Erziehung und Bildung rückt eben ein viel umfassenderes pädagogisches Geschehen in den Mittelpunkt. Wenn neben die Einzelleistung schriftsprachlicher Gestaltung der Gruppenaufsatz, die Gemeinschaftsleistung gesetzt wird, wenn der Aufsatz überpersönlichen Zwecken dienen soll, so ist das nicht willkürliche Abwechslung. Die so selbstverständlich und geringfügig scheinende Änderung in der Auffassung und Durchführung der Aufsatzfrage ist nur Teilausdruck einer allgemeinen Wandlung, die sich langsam vollziehend, wegwendend von Selbstzwecklichkeit und Wirklichkeitsfremde bloßer Schulbildung, nährt von der Vorstellung einer harmonisch gebildeten, " religiös-sittlichen, selbstverantwortlichen, gemeinschaftsverbundenen und lebensstüchtigen Persönlichkeit". 328)

3. Die Behandlung der Aufsatzfrage in der neueren Fachliteratur

Prüft man im Zusammenhang mit den gegenwärtig gültigen Lehr- und Bildungsplänen die Behandlung der Aufsatzfrage an Hand einschlägiger neuerer Fachliteratur, so gewinnt man den Eindruck, daß die Meinungen nicht einheitlich sind. Vielfach bemühen sich die gleichen Reformer um die Neuaufgreifung des Themas " Aufsatz", die vor 1933 an vorderster Front entweder in den Reihen der populären Arbeitsschulmethodiker oder im Lager der Kunsterziehungsanhänger standen. Daß sie ihr Gedankengut über den gänzlichen Zusammenbruch von 1945 weitertrugen, die bis dahin vertretenen Auffassungen an den neuen Zielen der Schule

328) Allgemeines Bildungsziel aus dem Bayerischen Bildungsplan. Sonderdruck München, Pflaum, 1955 S. 15

überprüfen, ist fast so selbstverständlich, daß es nicht erwähnt werden braucht.

Als natürliche Folge dieser Tatsache ergibt sich der Umstand, daß in der Gegenwart ähnlich wie in der schulischen Situation vor 1933 grundsätzlich zwei Ausprägungsrichtungen des Aufsatzes feststellbar sind: Einmal Sprachbildung nach arbeitsschulmethodischem Unterrichtsengang mit den praktischen Zweckformen des Aufsatzes und zweitens der Aufsatz unter dem betonten Aspekt der Ausdruckspflege.

a) Die praktischen Formen des Aufsatzes und die Pflege kindlichen Stils.

War vielleicht im Übereifer arbeitsschulmethodischer Praxis (1920 - 1925) das Gedeihen des schriftlichen Ausdrucks durch den Zusammenschluß von Sach - und Sprachunterricht in die Gefahr geraten, stilistisch zu verflachen, weil man die Voraussetzungen zur Stilbildung vorwiegend ganz allgemein in allen aufgelockerten schulischen Maßnahmen und in häufiger Übung sah, so betonen alle derzeit gebräuchlichen Deutschmethodikbücher ³²⁹⁾ die Notwendigkeit zusätzlicher, ausgebauter, kindgemäßer Stilpflege.

Zunächst aber sei in knappen Sätzen dargestellt, was unverändert übernommen wurde vom Aufsatzbegriff aus der Zeit vor dem Umbruch. Die unerläßlich breite Grundlage des selbständigen schriftlichen Ausdrucks bildet nach wie vor die mündliche Sprachpflege. Schriftliches Darstellen um einen geschlossenen Erlebnisinhalt aus der Welt des Kindes, - die sog. freien Aufsätze - laufen durch alle Schuljahre. Neben den " Ich-Themen" in denen das persönliche einmalige Ereignis, Erlebnis oder Geschehen ausgedrückt und gestaltet wird, werden Vorkommnisse aus dem Gemeinschaftserleben mit dem Akzent des Erziehlichen dargestellt. Die Aufsatzformen, die aus der Bearbeitung

329) F.Baeck: "Aufsatzlehrgang für die Oberstufe der Volksschule" Donauwörth, Cassianeum, 1949

S.Engelmann: "Neuzeitlicher Deutschunterricht" Darmstadt, Verlagshaus Darmstadt, 1947

P.Ficker: "Deutschunterricht in der Volksschule" Bonn, Bonn, 1950

dieser Stoffe resultieren, werden in gemeinsamer Arbeit durch Hinweise, Vergleiche, Erklärungen und Gegenbeispielen gewonnen. Es sind die Formen der Erlebniserzählung, der Schilderung, der Beschreibung und der Beobachtungsberichte. In didaktischer Hinsicht bleiben die Formen durch alle Schuljahre gleich. Sie unterscheiden sich lediglich graduell.

Zu diesen " eigentlichen Aufsätzen " tritt das "angewandte Schreiben", das sich zwanglos aus dem gesamten schulischen Leben ergibt. Darunter versteht man alle die zweckbetonten Formen, die unter dem Einfluß arbeitsschulmäßiger Bestrebungen entstanden sind: Die freie Niederschrift von unterrichtlichen Ergebnissen aus den Sachfächern, das selbständige Erarbeiten von Unterrichtsstoffen, einzeln oder in Gruppenarbeit. Verwandt mit den beiden genannten Möglichkeiten ist die Fertigung des Arbeitsberichts. (Stichworttechnik) Im Wesen der arbeitsschulmäßigen Methode liegt es, daß spontan aus dem besonderen Gegebenheiten schulischen Miteinanderlebens eine Anzahl praktischer Formen schriftlicher Darstellung erwachsen: Der Brief an einen Klassenkameraden, der Schülerbriefwechsel, die Einladung der Eltern zur Schulfeier, der Programmentwurf zur Feier, etc. Wir kennen diese zweckbetonten Formen und den unterrichtlichen Modus, aus dem sie erwachsen, bereits aus vorgenannten Erörterungen.

329) Fortsetzung der Fußnote:

A.Fikenscher: "Der schriftliche Ausdruck" Ansbach, Prögel, 1953

E.Gaßner und A.Stöger: "Das Aufsatzbuch. Ein Handbuch für den Lehrer" Wien, Hippolyt, 1953

H.Geffert: "Deutscher Aufsatz und Stilunterricht" Weinheim, Beltz, 1956

J.Kretschmann: "Wie erzieht man Kinder zum richtigen Sprechen und Schreiben?" Lübbeck, Wullenwever, 1950

J.Munique: "Der Aufsatzunterricht in der Volksschule" Donauwörth, Cassianeum, 1950

F.Müller: " Aufsatzunterricht" München, Kösel, 1948

A.Zeller: " Der Volksschulaufsatz. 1. - 8. Schuljahr" Reutlingen, Zeller, 1950

A.Angermeier: "Bilder aus einem Aufsatzunterricht" in: "Blätter für Lehrerfortbildung" IX.Jg. 4.Heft, 1957, S.109-112
Ansbach, Schnug, 1957

Was zur vollständigen Kennzeichnung des Aufsatzbegriffes der Gegenwart angeführt werden muß, ist die Art und Weise der Stilpflege. Als allgemein fördernde Voraussetzung für den kindlichen Sprachprozeß gelten: Die Erhaltung der Ausdrucks- und Mitteilungsfreude, Lebendigkeit und Anschaulichkeit des Unterrichts mit Herausstellung klarer, sprachlich treffend gefaßter Unterrichtsergebnisse. Neben der Erziehung zur Beobachtungsschärfe wird als neue Dimension die Erziehung zur Beobachtungstiefe verlangt. (Es ist das, was Saint Exupéry meint, wenn er ausspricht: "Man sieht nur mit dem Herzen gut")

Die schriftlichen Aufsatzleistungen der Kinder liefern die gewünschten Ansätze für die Stilpflege, die gleichsam Nachbereitung des Aufsatzes ist. Während Proben der besten, mittelmäßigen und unterdurchschnittlichen Arbeiten häufig vorgelesen werden, bildet sich bei der Klasse das Sprachgefühl bzw. eine gewisse "Fähigkeit" für stilistische Mängel und Vorzüge. Auf der Unterstufe werden nur einige immer wieder kehrende Ausdrucksschwächen aufgegriffen und zu sprachgestaltenden Übungen ausgewertet. " Da ist zu üben, wann der Satz zu Ende ist und mit dem Punkt abgeschlossen werden muß. Daß die Satzanfänge mit "da - da" noch recht an die Kleinkindersprache erinnern, die wir jetzt einmal überwinden wollen. Auch der Unterschied des Daß- und des Das-Satzes kann allen Kindern schon begreiflich gemacht werden und in einer Übung nahegelegt werden. Solche Erkenntnisse greifen durch die ganze Klasse und führen uns ein Stück vorwärts.... Es sind stilistische Formübungen, die aus dem Ganzen erwachsen und auch wieder im Ganzen ihre Anwendung finden, weit mehr, als wenn sie in einem eigenen Lehrgang formaler Übungen, also außerhalb der wirklichen Gestaltungsübungen, erfolgen würden." 330)

Dieses Verfahren wird auf der Oberstufe mit feineren und ausgebauteren Mitteln durch alle Schuljahre fortgesetzt. In einer ersten Verbesserung nimmt das ältere Schulkind aus seinem Entwurf selbst in stiller Überprüfung

die Fehler weg, die ihm aus Unachtsamkeit unterliefen.
" Die in der gemeinsamen Beurteilung der Schülerentwürfe
gewonnene Urteilskraft, das nach und nach reifende Er-
kennen von Stilmängeln und die durch die stilistischen
Übungen erworbene Fertigkeit im Beseitigen von Stilfeh-
lern befähigt die Schüler zu dem so viel gewünschten, aber
ohne solche Anleitung kaum zu erwartenden A u s f e i l e n
der eigenen Entwürfe." 331)

Obwohl bei der Korrektur der Reinschriften den
entwicklungsbedingten Ausdrucksmängeln gegenüber ein groß-
zügiger Maßstab zu Grunde liegt, wird in rein formeller
hinsicht auf Sorgfalt und Genauigkeit geachtet.

Bis zu einem gewissen Grade kannte die Haupt-
epoche der Arbeitsschulmethodik auch schon die eben abge-
handelten Maßnahmen zur Stilpflege. Eine unbedingte Er-
weiterung und Vertiefung der Kenntnis bezüglich der Ans-
atzpunkte von Stilübungen erwächst dem Lehrer aus dem
Studium der sorgfältig gesammelten und angeführten kind-
lichen Stilfehler. Fast alle Deutschmethodikbücher für
die Volksschule aus dem letzten Jahrzehnt sind inhaltlich
um diese wertvollen Hinweise bereichert. Im Anschluß an
die Darstellung der charakteristischen Stilfehler reihen
sich organisch Übungsfelder, die sprachpsychologischen
Gegebenheiten berücksichtigend. Auch die Textproben, die
über die stilistische Entwicklung ein und desselben Kindes
unter schulischem Einfluß Klarheit geben, können als
fruchtbare Ergänzung der bisherigen, mehr theoretisch ge-
bliebenen Erkenntnisse gewertet werden.

In inhaltlicher und in methodischer Hinsicht
trägt also ein Teil der heutigen Lehrerschaft die im Rin-
gen der Reform gefundenen Lösungswege bei der Behandlung
des Aufsatzes weiter. Nüchterner, enttäuschter durch Kriegs-
und Nachkriegserlebnisse, schließt sie an die Ergebnisse
vor 1933 an. Die Bereitwilligkeit zu Neuerungen ist im Ver-
hältnis zur Zeit des pädagogischen Enthusiasmus (nach 1920)
abgeschwächt, doch lebt und wirkt auch heute noch die gei-
stige Haltung, grundsätzliche Erwägungen immer neu aufzu-

werfen, pädagogisches Tun immer wieder in Frage zu stellen. Auf den Gegenstand des Aufsatzes bezogen, heißt das: Neben den methodisch-psychologischen Verfahrensweisen, die zur Stärkung des kindlichen Ausdruckswillens und der kindlichen Ausdruckskraft dienen, tritt in täglicher Kleinarbeit sorgfältige, planmäßige Stilpflege, die sich an der Kindersprache orientiert. Selbst die praktischen Zweckformen stehen zusätzlich unter dem Gestaltungsaspekt, obwohl "technische" und arbeitsökonomische Hilfen die Beherrschung dieser Formen rein äußerlich gewährleisten.

b) Durch "gelenkte Sprachkraft" zur Kunst des Schreibens.

Dieselben grundsätzlichen Tendenzen, wie wir sie gegenwärtig im Aufsatzunterricht der Arbeitsschulmethodiker spüren, zeichnen sich in den Methodikbücher derjenigen Praktiker ³³²⁾ ab, die noch aus dem Geiste der Kunsterziehungsbewegung leben: Die Tendenz zu verantwortungsbewußter

332) W.Albert: "Schulpraktische Meisterlehre" Nürnberg, Korn'sche Buchhandlung, 1949

M.Katzer: "Vom Eindruck zum Ausdruck". Skizzen für eine Neugestaltung und Vereinfachung des Deutschunterrichts in der Volksschule. Braunschweig, Westermann, 1946

J.Prestel: "Methodik des Deutschunterrichtes" München, Kösel, 1956

K.Reumuth: "Ausdrucksschulung und Aufsatz. Der muttersprachliche Unterricht." 5.Bd. Bonn, Dürr, 1951

F.Schmid: "Deutsche Stil- und Aufsatzschule." Bamberg, Buchner, 1951

J.Tille: "Theorie und Praxis des Aufsatzunterrichts" Wien, Verlag für Jugend und Volk, 1950

J.Tille: "Das Bild im Aufsatzunterricht" Wien, Verlag für Jugend und Volk, 1953

R.Ulshöfer: "Der Deutschunterricht, Lage und Möglichkeiten" Stuttgart, Klett, 1947

R.Wegmann-Willing: "Freude am Aufsatz. Moderner Aufsatz in der Grundschule" München, Ehrenwirth, 1951

R.B-udde: "Bildbetrachtung als Aufsatzthema" in: "Die pädagogische Provinz" Jg. 6, 1952, S. 231 - 237, Frankfurt, Hirschgrabenverlag 1952

H.Brüstle: "Der sprachgestaltende Aufsatz" in: "Blätter für Lehrerfortbildung" Jg.9, H.8, 1957, S. 229 - 235, Ansbach, Schnug, 1957

Pflege und Erziehung der kindlichen Sprachkraft mit planmäßig detaillierten und psychologisch fundierten Arbeitsvorgängen.

Die methodischen Wege der beiden Richtungen unterscheiden sich bereits beim Ausgangspunkt. Wohl liegt die Pflege mündlichen Sprachausdrucks jeder Ausprägungsform als Voraussetzung und Anknüpfungspunkt zu Grunde. Doch setzen die unterrichtlichen Maßnahmen zur Weckung und Förderung des kindlichen Sprachbedürfnisses einmal ganz natürlich im freien Lehrgespräch, in der Gegebenheit des Miteinanderlebens an, (arbeitsschulmäßige Richtung) das andere Mal ist es " der Anschluß ans Lesebuch, der den Kindern Gelegenheit gibt, über eigene Erlebnisse zu berichten." ³³³⁾ (Vertreter der Ausdruckskultur) Über die Grundgedanken kindgemäßer Lesestücke geht der Weg zum inneren Zentrum des Kindes, das angesprochen wird und "sprudeln" will. Stellen sich zuweilen die Grundgedanken als zu komplexe Gebilde eher hemmend in das Aufkommen der Mitteilungsfreude, so übernehmen einzelne Reizwörter den Dienst der " Mitteilungsanreger". Vom Erleben des Kindes auszugehen, ist eine gleichrangige Möglichkeit, vom mündlichen Sprachausdruck zum schriftlichen zu gelangen. Stofflich stammen die Impulse aus dem " Rahmen des Alltags."

Als Fortschritt kann es bezeichnet werden, daß sich auch hier die Mittel zur Höherführung sprachlichen Ausdrucks auf stilistische Beispiele stützen können, die auf Grund sprachpsychologischer Beobachtungen aus der Praxis erwachsen sind. So führt z.B. E. M a h r in seinem Buch: " Gelenkte Sprachkraft" an, wie sich das Bemühen von Lehrer und Kinder schon bei den ersten schriftlichen Arbeiten zu erstrecken hat, auf " Wortwahl, Satzfüllung (Bestimmung von Ort und Zeit, Art und Weise,) und fortschreitend zum Auflösen und Entfalten (Entfalten der Tatsache an Stelle ihrer bloßen Erwähnung), zum Abrunden eines Sprachganzen und zum Umgrenzen des Ganzen in einer treffenden Überschrift." ³³⁴⁾ Ziel des Aufsatzunterrichts

333) E. Mahr: "Gelenkte Sprachkraft. Planmäßige Pflege des schriftlichen Ausdrucks in der Volksschule." München, Oldenbourg, 1951, S.19

334) a.o.O. S.40

ist das Führen des Kindes von der ursprünglichen, naiven Sprachhaltung zur wertenden, wägenden Wahl des Ausdrucks. Der Schwerpunkt liegt bei den entfaltenden Maßnahmen, d.h. auf künstliches Züchten wird verzichtet.

Die Korrekturmaßnahmen gestaltet mehr als bei der ersten Ausprägungsform der Lehrer. Da vor der Fertigung des Aufsatzes die Hauptarbeit in der gründlich angelegten Besprechung über Themenfindung und Wortwahl geschieht, verläuft die "nachbereitende" Korrektur sowohl zeitlich wie unterrichtliche gesehen, weniger ausführlich. Die Form der gemeinsamen Verbesserung (Lehrer und Schüler) wird zwar in der unterrichtlichen Praxis auch geübt, hat sich aber hier im Gegensatz zur arbeitsschulmäßig betonten Schulk Wirklichkeit nicht als grundsätzliches Prinzip durchgesetzt.

Wir können bis in die Gegenwart verfolgen, wie die Meinung über die Bedeutungslosigkeit des Stoffproblems beim Aufsatz noch weiterlebt aus der Zeit der extremen Reformer. "Wesentlich ist nicht der Stoff, sondern die Gestalt, die ihm gegeben wird, die Sprachkraft, die ihn formt. Nicht also im "Was" der Niederschriften der Ausdrucksarbeiten liegt die Stufung, der Plan des Ausdrucksunterrichts, sondern im "Wie"; und dieser Gedanke ist uns Leitstern bei der nun folgenden Suche ... nach einem guten Weg in der Pflege des schriftlichen Ausdrucks." ³³⁵⁾ Weil sich die Reformer (mit dem Aufkommen der Kunsterziehungsbewegung) damals das Ziel gesetzt hatten, dem Kind in der Erziehungswirklichkeit zu seinem Recht zu verhelfen, lag unwillkürlich in der Proklamation einer neuen Freiheit eine gewisse Geringschätzung des Stoffes. Sie meinten, es sei mehr oder weniger belanglos an welchem Stoff das Kind seine sprachlichen und schöpferischen Kräfte übe und entfalte, wenn nur der eigengesetzlichen Entwicklung Rechnung getragen werde. Die Aufsatzpraxis muß aber in der harmonischen Übereinstimmung der beiden Komponenten zwischen kindlicher Eigenwelt und den Anforderungen der Schule und des Lebens dem Stoff seine Bedeutung zumessen.

Um die gegenwärtige Situation im Deutsch - unterrichtet einigermaßen klar zu sehen, muß auf zwei Werke hingewiesen werden: J. H a g e m a n n: "Geistiges Wachstum und muttersprachliche Erziehung" und M.J.H i l l e b r a n d: " Kind und Sprache" ³³⁶⁾ Die Psychologie stellte zwar in den letzten Jahrzehnten Entwicklung und Wesensart der einzelnen Kindheits- und Jugendphasen in vielen Beiträgen übersichtlich heraus. Die Sprachpsychologie lieferte Einzeleinsichten und typische Tatsachen zum Fragenkomplex Kindersprache. Doch unterblieb eine geschlossene Zusammenstellung, die Bezug nimmt auf die fachlichen Besonderheiten des Deutschunterrichts, der schriftlichen Darstellung. Die beiden vorgenannten Autoren schließen nun diese Lücke in der pädagogischen Psychologie. Die rein fachlichen Gegebenheiten sind Ausgangspunkt der Erörterung und sowohl von der Sprachphilosophie (besonders H-agemann) als auch von der Psychologie her werden Grundeinsichten gewonnen: Die unterschiedliche psychische Situation im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck und die sich daraus ergebenden Aufgaben der stilistischen Schulung und Bildung. Außerdem werden Möglichkeiten und Grenzen der Gestaltungsfähigkeit vom entwicklungspsychologischen Aspekt her erhellt. Das Ergebnis bestätigt, " daß das Grundschulkind nicht nur in der elementaren Form der Zuordnung von Inhalt und Form bei der Wortbedeutung und Satzbildung, sondern auch in der ihm eigenen Stilform der Erzählung zu sprachlichem Gestalten fähig ist." ³³⁷⁾ Rein theoretisch ist die Voraussetzung auf Grund der geschlossenen Darstellung gegeben, daß der Lehrer die fruchtbarste Weise für Beteiligung und Mitarbeit der Schüler im Aufsatz findet.

Daß die Praxis trotz allem auch heute noch von älteren, überlieferten und rückständigen Vorstellungen nicht

336) J.Hagemann: "Geistiges Wachstum und muttersprachliche Erziehung" Heidelberg, Quelle und Meyer, 1951

M.J.Hillebrand: " Kind und Sprache. Psychologische Voraussetzungen des Deutschunterrichts in der Volksschule. Teil 1: Grundschulalter." München, Kösel, 1955

337) M.J.Hillebrand: " Kind und Sprache. Psychologische Voraussetzungen des Deutschunterrichts in der Volksschule. Teil 1: Grundschulalter." München, Kösel, 1955 S. 65

frei ist, bezeugen verschiedene Momente: In den Klassen der Mittelstufen ist vielerorts die Nacherzählung - die besprochene und gemeinsam behandelte Nacherzählung aus dem Lesebuch - die einzig geübte und exerzierte Aufsatzform. Die Aufsatzhefte tragen viel seltener den Stempel zuchtvoller Arbeitshefte, es haften ihnen vielmehr Paradeaufmachung an. (Nachweis bei Schulvisitationen!) In der Tatsache, daß Schulräten und Fortbildungsleitern bei ihren Schulbesuchen selbst in 5 - 10 jähriger Dienstzeit nur äußerst selten oder überhaupt keine Aufsatzstunden vorgeführt werden, läßt sich zum mindesten eine unsichere, unklare methodische Haltung diesem "Bestandstück" des Deutschunterrichts gegenüber erkennen. Eine lebendige, gemeinsame Aufsatzkorrektur muß oft aus äußeren Gründen zurückstehen vor der "Fehlerjagd" durch den Lehrer nach Schluß, weil disziplinäre und zeitliche Schwierigkeiten - bedingt durch Klassenstärken von 50 und 55 Kindern - es einfach unmöglich machen, sichtbar vorwärts zu kommen.

Trotz allem ist der Ausblick befriedigend. In den ersten Jahrgängen nimmt der heutige Unterrichtsstil alle Möglichkeiten wahr, die Impulse zu echter Sprachbildung auszuwerten, d.h. die Schüler zu befähigen, sprachlich zu gestalten und inhaltlich zu erfassen. Auf der Grundlage einer dynamischen, aktiven Sprachbetätigung, baut sich, an den sprachlich-psychologischen Daten des Kindes orientiert, das Ziel des Aufsatzunterrichtes auf. Als vielfach mögliche Form der schriftlichen Gestaltung soll der Aufsatz formale und materiale, psychologische und soziale Bildungswerte vermitteln.

Das Grundproblem heutiger Bildungsarbeit heißt nicht Reform der Methode oder Reform der Organisation. Es heißt Reformierung des Menschen. Erst mit der Wendung zur "eigentlichen Substanz des pädagogischen Prozesses" (A. Fischer) nähern wir uns einem Endziel dieser Bestrebung. Innerhalb dieses Bemühens nimmt die Aufsatzfrage nur die Stellung eines kleinen Teilproblems ein.

R ü c k b l i c k

Vergegenwärtigen wir uns den Begriff des Aufsatzes noch einmal - rückblickend über die Zeitspanne eines halben Jahrhunderts - so erkennen wir, daß es immer andere, wechselnde Ideen und Wirklichkeiten sind, die hinter derselben sprachlichen Bezeichnung stehen.

Um 1900 stoßen wir im wesentlichen auf drei verschiedene Ausprägungen des Aufsatzes:

1. Die alte Aufsatzschule setzt in einem grammatikalischen Sprachbetrieb die Tradition des Sprachunterrichts fort, deren Geist in der rationalen Sprachauffassung wurzelt. Die Sprache galt unter dem Aspekt der ratio als eine erfaßbare Summation gedanklicher Leistung, deren Elemente in einem logischen Ordnungsverhältnis in unveränderlicher Beziehung zueinander stehen. Deshalb gipfelt die isolierte Behandlung des Aufsatzes im Ziel, Gedanken an Sprachmuster nach Schemata und Regeln orthographisch und grammatikalisch richtig darzustellen. Der Aufbau der Aufsatzstunde zerfällt regelmäßig in zwei Abschnitte: Die Vorbereitung und die Korrektur. Das vom Lehrer gestellte Thema nimmt den Stoff teils aus dem Lesebuch, teils aus Religion oder den Sachfächern. Der Inhalt wird vorwiegend vom Lehrer nach Stichworten geordnet. An Hand des Stichwortgerippes formen die Schüler einzelne Sätze. Die schriftlich fixierten Sätze werden in Reinschrift niedergelegt. Stilistisch und inhaltlich erfährt die Reinschrift keine Korrektur, da der Aufsatz gebunden war. Dafür richtete sich die ganze Aufmerksamkeit der Korrektur auf die Ausrottung orthographisch-grammatikalischer Verstöße. Man betrachtete das Kind aus der Leistungssicht des Erwachsenen. Es war zu rein rezeptivem Verhalten gezwungen. Das Kind empfand den Lehrer meist als aufsässigen Pedanten.

2. Die zweite Richtung dokumentiert sich in einem etwas verschobenen Standpunkt, wendet sich aber nicht wesentlich von den Prinzipien des logisch-grammatikalischen Aufsatz -

unterrichts ab. Die Modifikation für die Tatsache, den Sachunterricht als Basis des Aufsatzes zu nehmen, kommt aus der Assoziationspsychologie. Sie nahm die Voraussetzung, daß die Vorstellungen die psychischen Elemente der Sprache sind und die Sprachlaute die physischen. In der Gliederung der Vorstellungsmassen beruht nun alles Sprechen. Soll nun Sprechen und Schreiben überhaupt zu - stande kommen, muß der Sachstoff die Gesamtvorstellungen anbieten. Gestützt wurde die zweite Ausprägungsform durch die Einwirkung der geisteswissenschaftlichen Sphäre, die den Aufsatz²¹⁸ Sinn Ganzheit schärfer auffassen lehrte. Die Stofffrage rückt also mehr in den Mittelpunkt. Der Wert des Stilmusters sinkt. Die selbständige gedankliche Verarbeitung des Stoffes wird dem Kind öfter zugebilligt. Schriftliche Produkte, welche die kindlichen Erlebnisse zum Inhalt hatten, erhielten die Bezeichnung "freie" Aufsätze. Die eigentliche Aufsatzvorbereitung mit dem Entwurf der Stichworthilfe verliert an Wertschätzung. Die Korrektur nimmt mildere Formen an.

3. In Gegenwirkung zur starren Methode eines rein wissensvermittelnden Unterrichts setzten sich neue Antriebe für die Auflockerung des gesamten Unterrichts in der Kunsterziehungsbewegung durch. Der Aufsatz im Rahmen der künstlerischen Erziehung trägt andere Kennzeichen: Anlaß zum Aufsatz ist eine Erlebnisspannung im Kind, die nach Mitteilung drängt. Die innere Beziehung zwischen Interesse am Stoff und sprachlicher Gestaltung wurde mit der Entdeckung kindlicher Eigenkräfte wahrgenommen und für den Aufsatz dienstbar gemacht. Die freie Wahl des Themas durch das Kind ist erregende Neuerung. Stil ist nicht perfektes Beherrschen übernommener Wendungen, sondern Ausdruck kindlicher Persönlichkeit. Stilpflege wird durch fördernde Entfaltungsmaßnahmen vom ganzen Unterricht unternommen. Die Korrektur würdigt den Gestaltungswillen und das Interesse des Kindes, kreidet grammatikalische, orthographische und stilistische Verstöße nicht als Fehler an. Die Schulatmosphäre ist ungezwungener. Die Sprachtheoretische Fundierung dieser Aufsatzauffassung fließt aus dem Gedankengut der organischen Sprachtheorie. Sie sieht die

Sprache in einer zentralen Verankerung der Leib - Seele - Geist - Einheit des Menschen, im Ineingreifen der objektiven und subjektiven Seite der Sprache zu einer Ausdruckseinheit.

Die Erlaße der Lehrordnungen bezüglich des Aufsatzunterrichtes um die Jahrhundertwende (bis ca. 1910/1912) spiegeln das Vorherrschen der rationalen Sprachauffassung wider. Ungesunde Überbewertung des logischen Formalismus war die Folge. Der Aufbau der Anforderungen zeigt sich vor allem nach Darstellungsgattungen: Nacherzählung, Beschreibung, etc. Bei der Methode der "bewußten" Spracherlernung gehörten Grammatik und analytisches Verfahren zusammen. In spärlicher Verbreitung - von " Reformzellen " ausgehend - versuchten die Vertreter der psychologischen Richtung und die Kunsterziehungsanhänger den synthetischen Lehrgang mit dem Ziel der unbewußten Spracherlernung. Der Wandel in der Denkhaltung - von der normativen zur individualisierenden Betrachtungsweise rückt das Kind in das Interesse der verschiedenen Wissenschaftsgebiete. Die kindliche Sprache stand im Brennpunkt, doch ohne Bezug auf pädagogische Belange.

Besonders im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts blieb die Kindersprache viel diskutierter Gegenstand der Psychologie. Noch standen die Einzeleinichten der experimentell gelieferten Ergebnisse über den kindlichen Gedankenkreis, über Darstellungstypik, über Stufen der Stilelemente, über kindliche Phantasieleistung etc. mangels einer Koordinierung unverbunden nebeneinander. Als nachhaltigste Einsicht aber setzte sich der Entwicklungsgedanke durch. Die Anerkennung des Eigenwertes kindlicher Entwicklungsstufen bedingte zuerst pädagogisch-theoretische Konsequenzen, später praktische Folgerungen für die Durchführung des Aufsatzes. Der logisch aufgebaute Lehrplan mit dem rein formalen Aufsatzziel wich stückweise dem genetischen. Die Formulierungen vertiefen den Aufsatzbegriff um die psychologischen Erkenntnisse. (Kindgemäßer Aufsatzstoff, Respek-

tierung origineller kindlicher Ausdrucksweise) In der kulturellen Situation, im gesamten Zeitgeist, (1900-1910) und im Aufschwung psychologischer Forschung wurzelten die Voraussetzungen für einen Wandlungsprozeß der Geistes - haltung, der sich Ausdruck verlieh in den Reformzielen der Persönlichkeitspädagogik und der Arbeitsschulbewegung. Beiden Reformphasen gemeinsam war die Bejahung des kind - lichen Eigenwertes und Eigenlebens im schulischen Bezirk. Die Schwerpunktsverlagerung vom objektiv-logischen Pol (reine Wissensvermittlung) zum mehr subjektiv-seelischen (Ausgangspunkt: subjektiver Bildungsprozeß des Kindes, Abbau der Distanz zwischen Lehrer und Schüler) vollzog sich im Überschwang in der Persönlichkeitspädagogik. Sie strebte die erlebnismäßige Gestaltung des gesamten Unterrichts an. Theoretisch baute sich die Form auf den Erlebnisbegriff W.Dilthey's auf. Aus einer Flut von Meinungsverschieden - heiten - sie resultierten zum Teil aus dem irrationalen Wesen des Erlebnisbegriffes - heben sich für den Aufsatz folgende kennzeichnende Merkmale ab: Der Aufsatz muß frei sein nach Themenwahl, Inhalt und Form. Eine radikale Frei - heit des Aufsatzes forderte noch die zeitliche Unabhängig - keit schriftlicher Gestaltung. Quell der Aufsatzgestaltung ist eine vom Interesse kommende Erlebnisspannung im Kinde. Aus Mitteilungsdrang spricht und schreibt das Kind über seine Erlebnisse. Der Stil ist Ausdruck kindlicher Per - sönlichkeit. Der altersgemäßen kindlichen Ausdrucksweise gilt volle Anerkennung. Aus diesem Grunde ist die Korrektur milde und weitherzig. Zur Vervollkommnung des Ausdrucks und der Form verhelfen unentwegte Übung und allgemeine fördernde Entfaltungsmaßnahmen des gesamten Unterrichts. Die Methode beschreitet den Weg der Selbstentfaltung kind - licher Sprachkräfte.

Pädagogischer Enthusiasmus warf das in Bewegung geratene Pendel vielfach zu einseitig auf die subjektive Komponente. Die freie Erlebnisgestaltung wurde bei extremen Reformern als selbstgenügsame Wertgestaltung aufgefaßt, die Deutung der Sinngesetzlichkeit, der Objektivierung im Sinne

des "Durcherlebens" blieb außer acht. In der Heranziehung seelischer Inhalte zur Aufsatzgestaltung wurde irrtümlich das Stoffprinzip mit der Forderung des freien Aufsatzes verkettet. Im späteren Verlauf dieser Ausprägungsform begegnen wir zwei Aufsatzarten. Die eine bevorzugt mehr das kontemplative (rezeptive) Erlebnis. Aufsatz lehnt sich hier an die ästhetischen Bezirke des Unterrichts an, (Lesegut, Bild - und Naturbetrachtung etc.) Die andere Aufsatzkategorie wählt vorrangig den Ausdruck des Erlebnisses im Sinne einer inneren Zuständlichkeit. Alle Spielarten der Aufsatzfreiheit rechnen mit dem Gedanken an das schöpferische Kind.

Die Arbeitsschulreformer setzten als pädagogisches Kernproblem das willensmäßige Entfalten und die allseitige Förderung der kindlichen Kräfte in ihren Methoden. Aufsatz trägt hier nicht ausschließlich Ausdruckscharakter. Er ist ein Stück geschlossenen Unterrichts, die Fortsetzung mündlich behandelter Fragen. Der mitteilenden, kundgebenden Funktion der Sprache wird Rechnung getragen.

Als Gesamteindruck der pädagogischen Bemühungen aus der Reformepoche bleibt die Feststellung, daß sich trotz einseitiger Auswüchse impressionistischer Aufsatzkultur, trotz erheblicher Meinungsverschiedenheit ein klarer Fortschritt anbahnte und abzeichnete in der Anerkennung freier kindlicher Ausdrucksgestaltung, in der Auflockerung der starren Methode, in der Verbesserung der Schumatmosphäre, in der Entbindung kindlicher Gestaltungskräfte durch psychologisch fundierte Lehrweise..

Die Annäherung an den pädagogischen Fortschritt vollzog die Theorie, das Denken über das Tun in der Aufsatzpraxis in größeren und rascheren Schritten. So tragen, ganz allgemein gesehen, die neu erlassenen Richtlinien nach dem 1. Weltkrieg (1920 - 1925) das Merkmal, Unterrichtsziele, so auch das Aufsatzziel, entwicklungstreu aufzubauen. Zeugnis für diese Tatsache ist es, daß auch die

Kindersprache in der Nachkriegsepoche erneut als Untersuchungsfeld bearbeitet wurde. Die unterrichtliche Praxis mühte sich viel langsamer, in kleinen Etappen und auf zahlreichen Einzelwegen, gehemmt durch traditionelle und äußere Momente, den theoretischen Zielstellungen entgegen.

Im Abklingen revolutionärer Reformrufe prägt sich im dritten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts eine Synthese des Erlebnis- und des Arbeitsgedankens im Aufsatz an. In der Erziehung zur aktiven, für Fragen stets offenen Arbeitshaltung liegt das Hauptziel dieser methodischen Richtung. Die Paxis betont das persönliche Moment, das freie selbständige Schreiben, doch mit der Tendenz zur Sachlichkeit. Gleichzeitig läuft die Richtung aus der Kunsterziehungsbewegung bis in die Gegenwart weiter, welche die ästhetische Seite in einer betonten Ausdruckskultur (kontemplatives Erlebnis) im Aufsatz bevorzugt.

Die historische Epoche des Dritten Reiches zwängte die Haltung zur Sprache in eine einseitig, parteiprogrammatische, völkisch-nationale Denkweise. Es war eine verhängnisvolle Verhaftung in eine Ideologie, die die unterrichtlichen und erzieherischen Bestrebungen des gesamten Schulwesens rückläufig beeinflusste. Die Sprache als Trägerin objektiven Geistes trat in den Dienst des Angleichungs- und Normierungsprozesses. Der Aufsatz erhielt dienende Stellung. Die Frage des Darstellens, der individuellen Sprachförderung, sank in der Bedeutung.

Die Situation der Gegenwart vermittelt kein einheitliches Bild des Aufsatzbegriffes. In den Bildungsplänen dokumentiert sich die Neuausrichtung des Deutschunterrichtes mit dem Akzent auf der Sprachbildung, einmal den kindlichen Gestaltungsdrang berücksichtigend, zum anderen auch die Eigengesetzlichkeit des Stoffes gewahr werdend.

Die pädagogische Literatur der Gegenwart behandelt das Aufsatzproblem im Sinne einer dynamischen Sprachbildung. Eine verhaltene Suche nach neuen Positionen ist zwar aus dem methodischen Schrifttum erkennbar. Doch knüpfen im wesentlichen alle Darlegungen an die methodischen Lösungswege vor 1933 an. (Arbeitsschulmäßige Orientierung und Aufsatzpflege von der Ausdruckskultur her betrieben) Dem Glauben an die stilwirkende Kraft des Erlebnisses strich man manches ab. An Stelle dieses Optimismus ist die planmäßige, in gemeinsamer, aktiver Beteiligung vorgenommene Stil- und Ausdruckspflege getreten. Sie hat zum Ziel, den Schüler von der ursprünglichen Sprachhaltung über das Gefühl der "Stilangemessenheit" zum abwägend, wertenden Sprachgebrauch und zum Gestaltungswillen zu führen unter steter Berücksichtigung der psychologischen Gegebenheiten. Der überlieferte enge Begriff des Schulaufsatzes als einer nach vorgeschriebenem Muster auszuführende Arbeit ist längst aufgegeben. Die Bezeichnung "Aufsatz" verschwindet mehr und mehr aus der pädagogischen Begriffssammlung. In der gegenwärtigen gebräuchlichen Benennung "schriftsprachliche Gestaltung" oder "schriftliche Darstellung" drückt sich aus, daß ein in sich geschlossenes, abgerundetes Sprachganzes damit gemeint ist, das eine Fülle von Gestaltungsmöglichkeiten zuläßt. Die Zweiteilung in Stoff- und Formbehandlung verlor sich durch die Verwirklichung der organischen Sprachtheorie.

Aus der Einsicht vom korrelativen Sachverhalt der menschlichen Sprache erwächst das methodische Streben, der Konvergenz der inneren anlagemäßigen Kräfte und dem äußeren aktiven Erfahrungserwerb gerecht zu werden und so echte Sprachbildung zu ermöglichen.

Literatur - Verzeichnis

1. Albert W.: Gestaltung des Unterrichts zum Erlebnis.
Nürnberg, Habelschwerdt, Verl. d.Dt.Lehrerbücherei,
1921
2. Albert W.: Die Wurzel der pädagogischen Krisis und die
innere Erneuerung der Schule.
Nürnberg, Korn'sche Buchhandlung, 1924
3. Albert W.: Das Kind als Gestalter.
Nürnberg, Korn'sche Buchhandlung, 1923 1.Aufl.,
1925 2.Aufl.
4. Albert W.: Kindlicher Ausdruck.
Die neue deutsche Schule, Jg.1, H.1, Frankfurt,
Diesterweg, 1927, S.48 - 58
5. Albert W.: Grundlegung des Gesamtunterrichts.
Wien, Haase, 1928
6. Albert W.: Grundlegung des Gesamtunterrichts.
Teil 1: Vom orbis pictus zur pädag.Symphonie.
Teil 2: Das gegenwärtige Bild der zusammenschauenden
Betrachtungsweise im Unterricht.
Leipzig, Haase, 1928
7. Albert W.: Schulpraktische Meisterlehre.
Nürnberg, Korn'sche Buchhandlung, 1949
8. Albus Th.: Die unsichere methodische Haltung im Deutsch-
unterricht.
Pädagogische Warte, Jg.40, H.21, Osterwieck,
Zickfeldt, 1933, S. 935 - 941
9. Ament W. : Die Entwicklung vom Sprechen und Denken beim
Kinde.
Leipzig, Wunderlich, 1899
10. Ament W. : Fortschritte der Kinderseelenkunde 1895 - 1903
Engelheim, Wilhelm, 1906
11. Ament W. : Sprachgeschichte des Kindes in natürlichen
Stufen dargestellt.
Bamberg, Buchner, 1921
12. Angermeyer A.: Bilder aus einem Aufsatzunterricht.
Blätter für Lehrerfortbildung, Jg. 9 , Heft 4.
Ansbach, Schnug, 1957, S. 109 - 112
13. Anthes O. : Dichter und Schulmeister.
Leipzig, Voigtländer, 1904
14. Anthes O. : Der papierene Drache. Vom deutschen Aufsatz-
unterricht.
Leipzig, Voigtländer, 1905

15. Antz - Herwegen - Bach - Prestel - Weisgerber:
Die deutschsprachliche Jugendbildung in ihren Grundlagen. Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 4
München, Kösel, 1932
16. Arens A.: Wie fördert die Schule die Sprachfähigkeit der Kinder?
Langensalza, Beyer, 1912
17. Argelander A.: Der Einfluß des Milieus auf die kindliche Sprachleistung.
Zs. f. pädagogische Psychologie, Jg. 29, H. 1,
Leipzig, Quelle und Meyer, 1928, S. 34 - 42
18. Bach L.: Der Unterricht in der Grundschule mit zahlreichen Lehrplänen.
Neuwied/Rhein, Heuser, 1924
19. Bachmann G.: Aufsatzstunden. Neuzeitliche Bilder aus der Praxis.
Paderborn, Schöningh, 1931
20. Baack P.: Aufsatzlehrgang für die Oberstufe der Volksschule.
Donauwörth, Cassianeum, 1949
21. Bargmann A.: Anleitung zum Aufsatzbilden.
Leipzig, Quelle und Meyer, 1907
22. Barth P.: Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie der Gegenwart dargestellt.
Leipzig, Barth, 1906
23. Baumgartner F.: Die Nacherzählung und die damit zusammenhängenden Aufsatzarten.
Diessen v. München, 1911
24. Beetz K.: Die Entwicklung des Denkens und Sprechens.
Pädagogische Warte, Jg. 21, H. 1,
Osterwieck, Zickfeldt, 1914, S. 44 - 49
25. Behr F.: Aus der Werkstatt des freien Aufsatzes. Eine Methodik des Aufsatzunterrichts.
Paderborn, Schöningh, 1926
26. Belaschk W.: Zur Problematik des Schulaufsatzes.
Die neue deutsche Schule, Jg. 6, H. 8,
Frankfurt, Diesterweg, 1932, S. 529 - 536
27. Bergmann K.: Beiträge zur Untersuchung der sprachlichen Entwicklung des Kindes.
Zs. f. päd. Psychologie, Jg. 20,
Leipzig, Quelle und Meyer, 1919, S. 183 - 188; S. 238-244
28. Besler P.: Aufsatzfreuden. Winke und Wege beim Aufsatzschreiben.
Donauwörth, Auer, 1921

29. Blättner F.: Probleme des Deutschunterrichts.
Die Erziehung, Jg.8
Leipzig, Quelle und Meyer, 1933, S. 57-67; S.319-325
30. Blättner F.: Der Schulaufsatz.
Die Erziehung, Jg.13
Leipzig, Quelle und Meyer, 1938, S.75-86; S.112-125;
S.211-225
31. Born P. : Vom Studium der Kinderaufsätze.
Pädagogische Rundschau, Jg.3,
Berlin, Union Deutscher Verlagsgesellschaft, 1927,
S. 538-590; S.632-639
32. Brandstetter H.: Die Volksschule während der Übergangszeit.
Zur Gestaltung des Übergangslehrplans.
München, Kellerer, 1917
33. Braunshausen N.: Einführung in die experim.Psychologie.
Leipzig, Teubner, 1915
34. Brüstle H.: Der sprachgestaltende Aufsatz.
Blätter f.Lehrerfortbildung, Jg. 9, H.8,
Ansbach, Schnug, 1957, S. 229 - 235
35. Buchner H.: Lehrplantheorie Dr.Kerschensteiners vor der
wissenschaftlichen Kritik.
München, Allgem.Zeitung, 1901
36. Budde R.: Bildbetrachtung als Aufsatzthema.
Die Pädagogische Provinz, Jg.6,
Frankfurt, Hirschgrabenverlag, 1952, S. 231 - 237
37. Bund für Schulreform: Erster Deutscher Kongreß für
Jugendbildung und Jugendkunde.
Leipzig, Teubner, 1911
38. Burdach K.: Die Wissenschaft von der dt.Sprache. Jhr
Werden, ihr Weg, ihre Führer.
Berlin, De Gruyter, 1934
39. Bühler Ch.: Kindheit und Jugend.
Leipzig, Hirzel, 1928
40. Bühler K.: Das Ganze der Sprachtheorie, ihr Aufbau und
ihre Teile.
Bericht über den XII.Kongreß der dt.Gesellschaft f.
Psychologie, Hrsg. v.G.Kofka
Jena, Fischer, 1932 , S.95 - 122
41. Busemann A.: Die Sprache der Jugend als Ausdruck der
Entwicklungsrhythmik. Quellen und Studien zur Jugend-
kunde.
Jena, Fischer, 1925, 2.Aufl.
42. Busemann A.: Stil und Charakter. Untersuchungen zur
Psychologie der individuellen Rede.
Meisenheim/ Glan, Westkulturverlag, 1948

43. Bühnemann H.: Entwurf eines Erziehungs- und Bildungs-
planes der völkischen Landschule.
Langensalza, Beltz, 1935
44. Clostermann G.: XIII.Kongreß der dt.Gesellschaft für
Psychologie.
Pharus, Jg.24, H.12
Donauwörth, Cassianeum, 1933, S. 406 - 414
45. Cohn J.u.Dieffenbacher F.: Untersuchungen über Geschlechts-,
Alters- und Begabungsunterschiede bei Schülern.
Leipzig, Barth, 1912
46. Copei F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß.
Leipzig, Quelle und Meyer, 1930
47. Cretius P. u. Spielhagen M.: Ziele und Wege des neuen
Volksschulunterrichts. Winke für die Unterrichts- und
Stoffplangestaltung im Geiste der neuen Richtlinien
vom 15.12.1939
Osterwieck, Zickfeldt, 1940
48. Dieckmeyer A.: Ein wichtiges Stoffgebiet für deutsche
Aufsätze mit einer Themensammlung im Anhang.
Bochum, 1900
49. Dietrich J.: Der Lehrplan der Volksschule als Organismus.
Leipzig, Nemnich, 1909
50. Dilthey W.: Das Erlebnis und die Dichtung.
Leipzig, Teubner, 1910
51. Dilthey W.: Gesammelte Schriften (Bd. 6)
Leipzig, Teubner, 1934.
52. Dobers E. u. Higelke K.: Rassenpolitische Unterrichts-
praxis, Der Rassengedanke in der Unterrichtsgestaltung
der Volksschulfächer.
Leipzig, Klinkhardt, 1938
53. Dorenwell K.: Der deutsche Aufsatz in den unteren und
mittleren Klassen höherer Lehranstalten, sowie in
Mittel- und Bürgerschulen. Ein Hand- und Hilfsbuch
für Lehrer.
Hannover, Meyer, 1900
54. Dörpfeld F.: Grundlinien einer Theorie des Lehrplans für
Volks- und Mittelschulen.
Gütersloh, Bertelsmann, 1873
55. Düring P.: Lehrplan für den Aufsatzunterricht der Ober-
stufe.
Welt der Schule, Jg.1, H. 7/8
München, Ehrenwirth, 1948, S. 36 - 37
56. Ebel W.: Neubau des Aufsatzunterrichts.
Bochum, Kamp, 1933, 3.Aufl.
57. Ebel W.: Die deutsche Gegenwart in der Praxis des Aufsatz-
unterrichts.
Ahlen, Sommer, 1941

58. Ebel W.: Neubau des Aufsatzunterrichts. Ein Lehrgang der Spracherziehung.
Bochum, Kamp, 1950
59. Eckert A.: Lehrpläne für die siebenstufige Volksschule.
Leipzig, Dürr, 1901
60. Eckart W.: Die Idee vom Kinde aus.
Neue Bahnen, Jg.38, H.1
Leipzig, Dürr, 1927, S.1-8
61. Eggersdorfer F.: Der Volksschulunterricht.
Eichstätt, Verl.Christl.Schule, 1917
62. Eggersdorfer F.: Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schulunterrichts. Handb.der Erziehungswissenschaft.I.Bd.T.3
München, Kösel, 1929, 2.Aufl.
63. Eng H.: Abstrakte Begriffe im Sprechen und Denken des Kindes.
Leipzig, B-arth, 1914
64. Eng H.: Experimentelle Untersuchungen über das Gefühls-
leben des Kindes im Vergleich mit den Erwachsenen.
Leipzig, Barth, 1922
65. Engel E.: Deutsche Stilkunst.
Wien, Temsky u.Freytag, 1914
66. Engel E.: Der Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschulen.
Eine kritische Besprechung.
Gotha, Thienemann, 1905
67. Engelmann S.: Der Deutsche Aufsatz im Dienste der Bega-
bungsforschung.
Zs.f.pädagogische Psychologie, Jg.22
Leipzig, Quelle und Meyer, 1921, S. 379 - 383
68. Engelmann S.: Methodik des deutschen Unterrichts.
Leipzig, Quelle und Meyer, 1929
69. Engelmann S.: Neuzeitlicher Deutschunterricht. Unter
besonderer Berücksichtigung der Sprecherziehung und
des Sprechchores.
Darmstadt, Verlagshaus Darmstadt, 1947
70. Enzinger A.: Gedanken über den deutschen Aufsatz. Ein
Beitrag zum Aufsatzunterricht mit Stilbeispielen.
München, Oldenbourg, 1925
71. Essen E.: Methodik des Deutschunterrichts.
Heidelberg, Quelle und Meyer, 1956
72. Ferchland G.: Begleitaufsatz zum Erziehungs-und Unter-
richtsplan des NSEB. Sachsen für die achtklassige
Volksschule.
Dresden, H-aupmann, 1934
73. Fikenscher A.: Der schriftliche Ausdruck.
Ansbach, Prögel, 1953, 2.Aufl.

74. Fischer A.: Sprachpsychologische Untersuchungsmethoden im Dienst von Erziehung und Unterricht.
Zs. f.pädagogische Psychologie, Jg. 20 u. Jg. 22, Leipzig, Quelle und Meyer, 1919, S. 334 - 347, und 1921, S. 103 - 117
75. Fischer A.: Die Lage der Psychologie in der Gegenwart und ihre Folgen für die psychologische Jugendkunde.
Zs. f. pädagogische Psychologie Jg.26, H. 8/9, Leipzig, Quelle und Meyer, 1925, S. 385 - 402
76. Fischer A.: Die Stellung des Arbeitsgedankens in der deutschen Schulreformbewegung.
Arbeitsschule, Jg.40, H.1, Leipzig, Quelle und Meyer, 1926, S. 1-12
77. Fischer A.: Die geistige Krisis in der Schule.
Süddeutsche Monatshefte, Jg. 27, München, Südd.Monatshefte GmbH., 1929, S.156-162
78. Fischer A.: Leben und Werk.
München, Bayer.Schulbuchverlag, 1950
79. Fischer E.F.: Neue Wege im Aufsatzunterricht.
Leipzig, Haase, 1922
80. Fischer J.M. - Arends - Jahn - Leggewie: Methodik des Deutschunterrichts.
Frankfurt, Diesterweg 1930.
81. Flugel J.: Probleme und Ergebnisse der Psychologie.
100 Jahre psychologischer Forschung.
Stuttgart, Klett, 1953.
82. Fuchs H.: Der freie deutsche Aufsatz.
Nürnberg, Korn'sche Buchhandlung, 1907
83. Gan-sberg F.: Produktive Arbeit. Beiträge zur neuen Pädagogik.
Leipzig, Quelle und Meyer, 1909
84. Gansberg F.: Der freie Aufsatz. Seine Grundlagen und seine Möglichkeiten.
Leipzig, Quelle und Meyer, 1914
85. Gansberg F.: Der Richtweg. Hilfsbüchlein für den ersten Schreiblese-Unterricht.
Leipzig, v. Voigtländer, 1924
86. Gaßmann E. u. Schmidt E.: Der sprachliche Auffassungsumfang des Schulkindes. Wissenschaftl.Beiträge zur Pädagogik und Psychologie.
Leipzig, Quelle und Meyer, 1913
87. Gaßner E. u. Stöger A.: Das Aufsatzbuch. Ein Handbuch für den Lehrer.
Wien, Hippolyt, 1953
88. Gebhard J.: Ertrag der Hamburger Erziehungsbewegung.
Hamburg, Curiohaus, 1955

89. Geffert H.: Über die Entwicklung der schriftsprachlichen Darstellung im Schulalter.
Pädagogische Warte, Jg.39, H.19,
Osterwieck, Zickfeldt, 1932, S. 802 - 808
90. Geffert H.: Deutscher Aufsatz- und Stilunterricht.
Weinheim, Beltz, 1956.
91. Gehmlich E.: Der Gefühlsinhalt der Sprache.
Langensalza, Beyer, 1899
92. Gerth W.: Die Spannung als stilistisches Form- und Gestaltungsprinzip.
Pädagogische Warte, Jg.40, H. 6
Osterwieck, Zickfeldt, 1933, S. 258 - 264
93. Geyer P.: Der Deutsche Aufsatz.
München, Beck, 1906
94. Giese F.: Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen.
Leipzig, Barth, 1914
95. Gläser J.: Vom Kinde aus.
Braunschweig, Westermann, 1920
96. Graucob K.: Über formale Eigenschaften des Denkens und der Sprache in der Reifezeit.
Zs. f. pädagogische Psychologie, Jg.30
Leipzig, Quelle und Meyer, 1929, S. 394 - 403
97. Greyerz O.: Der Deutschunterricht als Weg zur nationalen Erziehung.
Leipzig, Klinkhardt, 1921, 2.Aufl.
98. Hagemann J.: Geistiges Wachstum und muttersprachliche Erziehung. Grundlagen, Möglichkeiten, Grenzen des Deutschunterrichts.
Heidelberg, Quelle und Meyer, 1951
99. Hall St.: Ausgewählte Beiträge zur Psychologie und Pädagogik.
Altenburg, Bonde, 1902
100. Hallmann H.: Beobachtungen als Aufsätze.
Arbeitsschule, Jg. 40, H. 4
Leipzig, Quelle und Meyer, 1926, S. 181 - 190
101. Hanschmann B.: Pädagogische Strömungen an der Wende des Jahrhunderts.
Leipzig, Wunderlich, 1896
102. Hansen W.: Beiträge zur pädagogischen Psychologie.
Münster, Münsterverlag, 1933
103. Hartlaub G.: Der Genius im Kinde.
Breslau, Hirt, 1922
104. Hartmann M.: Der Verbalismus in der deutschen Volksschule.
Annaberg, Graser, 1879

105. Hartmann B.: Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises.
Frankfurt. Kesselring, 1906
106. Hegenwald H.: Der Gruppenaufsatz.
Zs.f. deutsche Bildung, Jg.8, H. 11,
Frankfurt, Diesterweg, 1932, S. 559 - 562
107. Heide G. u. Drechsel W.: Die Technik des deutschen Aufsatzes.
München, Kellerer, 1908
108. Heil K.: Das Aufsatzproblem in der Volksschule und seine Bedeutung im Lichte der modernen Pädagogik.
Halle, Akad.Verlag, 1934
109. Hemprich A.: Die Kinderpsychologie und ihre Bedeutung für Unterricht und Erziehung.
Dessau, Anhalt. Verlagsanstalt, 1899
110. Henning H.: Die Psychologie der Gegenwart.
Leipzig, Kröner, 1931
111. Herget A.: Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart.
Leipzig, Haase, 1924, 4.Aufl. (2 Bände)
112. Hermann P.Th.: Deutsche Aufsätze für die oberen Klassen der Volksschulen und für Mittelschulen.
Leipzig, 1901,
113. Hermann P.Th.: Deutsche Aufsätze III . Die Schulung des persönlichen Stils im Massenunterricht.
Leipzig, Wunderlich, 1913
114. Hermeler H.: Kamps Stoffverteilungsplan für alle Jahrgänge der Volksschule. Nach den Richtlinien vom 15. Dezember 1939
Bochum, Kamp, 1940
115. Hermsmeier F.: Der Erlebnisaufsatz als Mittel der Charakterforschung. Ein stilistisch-psychologischer Versuch.
Langensalza, Beltz, 1936
116. Herwegen K.: Der Aufsatz im grundlegenden Deutsch - unterricht.
Handbuch der Erziehungswissenschaft. Teil IV, Bd. 2,
München, Pustet, 1932, S. 293 - 371
117. Hetzer H. und Reindorf B.: Sprachentwicklung und soziales Milieu.
Zs.für angew.Psychologie, Jg.29,
Leipzig, Barth, 1928, S. 449 - 462
118. Heywang E.: Der Aufsatzunterricht in meiner einklassigen Schule, unter dem Leitstern der schaffenden Arbeit betrieben.
Prag, Hase, 1914

119. Heywang E.: Der Aufsatz in meiner Schule.
Langensalza, Beyer, 1931
120. Hildebrand R.: Beiträge zum deutschen Unterricht.
Leipzig, Teubner, 1897
121. Hildebrand R.: Vom deutschen Sprachunterricht und
von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt.
Leipzig, Klinkhardt, 1901, 7.Aufl.
122. Hillebrand M.J.: Kind und Sprache. 1.Teil: Grundschul-
alter. Psychologische Voraussetzungen des Deutsch-
unterrichts in der Volksschule.
München, Kösel, 1955
123. Hillebrand M.J.: Entwicklung des sprachlichen Aus-
drucks im Volksschulalter.
Blätter für Lehrerfortbildung, Jahrg.9, H.8
Ansbach, Schnug, 1957, S. 225 - 229
124. Hoffmann M. u. Reich B.: Vergleichend - psychologische
Untersuchungen über Aufsätze von Schülern und Schü-
lerinnen der Volksschule.
Zs. f. angewandte Psychologie, Beiheft
Leipzig, Barth, 1915
125. Honigmann A.: Der freie Aufsatz in der Volksschule.
Wien, Pichler, 1926
126. Hoppe H.: Der sprachschaffende Aufsatz auf Grund der
inneren Sprachbildung.
Pädagogische Warte, Jg. 40, H. 16
Osterwieck, Zickfeldt, 1933, S. 723 - 730
127. Hördt Ph.: Muttersprache und Volkserziehung. Zugleich
eine Einführung in den Deutschunterricht der Volks-
schule.
Karlsruhe, Braun, 1926
128. Humboldt W.: Über die Verschiedenheit des menschlichen
Sprachbaues.
Hrsg. v. H.Nette,
Darmstadt, Roether, 1949
129. Huth A.: Die Nebensätze in der Kindersprache.
Zs.f.pädagogische Psychologie, Jg.20
Leipzig, Quelle und Meyer, 1919, S. 163 - 183
130. Jdelberger H.: Hauptprobleme der kindlichen Sprach-
entwicklung.
Zs. f. pädagogische Psychologie, Jg. 5, H. 4/5
Berlin,,Walter, 1903, S. 241 - 297; S. 425 - 456
131. Jdelberger H.: Die Entwicklung der kindlichen Sprache.
Berlin, Walter, 1904
132. Jtschner H.: Die künstlerische Erziehung vom Stand-
punkt der Erziehungsschule. Zugleich ein Versuch
eines Lehrplans.
Langensalza, Beyer, 1901

133. Jtschner H.: Über künstlerische Erziehung vom Standpunkt der Erziehungsschule.
Langensalza, Beyer, 1904
134. Jtschner H.: Der Aufsatz im Plan der künstlerischen Erziehung.
Bonndorf, Sprachholz und Ehrath, 1905
135. Jtschner H.: Sprachlehre für die Kinder des Volkes.
Leipzig, Quelle und Meyer, 1911
136. Jtschner H.: Unterrichtslehre. Der besonderen Unterrichtslehre 2. Hälfte: Unterricht gefaßt als Entbindung gestaltender Kräfte.
Leipzig, Quelle und Meyer, 1912
137. Jaensch E. R.: Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt und ihre Struktur im Jugendlichen.
Beziehungen von Erlebnisphase und Sprachwissenschaft.
Leipzig, Barth, 1923, 2.Aufl. 1927
138. Jahn J.: Der Schulaufsatz und die Erziehung zur Wahrhaftigkeit.
Welt der Schule. Jg. 2, H.3
München, Ehrenwirth, 1949, S. 62-63
139. Jahrbuch: 1.Jahrbuch der pädagogischen Zentrale des deutschen Lehrervereins.
Leipzig, Klinkhardt, 1911
140. Jahresbericht: Jahresbericht vereinigt mit pädagogischer Jahresschau für die Jahre 1916/1917
Leipzig, Brandstetter, 1919
141. Jeiler S.: Der neue bayerische Landeslehrplan.
Pädagogische Rundschau, Jg.3, H.9
Berlin, Union Deutscher Verlagsgesellschaft, 1927, S.456 - 460
142. Jensen A. und Lamszus W.: Der Aufsatz ein verkappter Schundliterat.
Hamburg, Janssen, 1910
143. Jensen A.: Der Weg zum eigenen Stil. Ein Aufsatzpraktikum für Lehrer und Laien.
Hamburg, Janssen, 1916
144. Kahn Meyer und Schulze: Stoff für den deutschen Aufsatz.
1.Teil: 1.-4.Schuljahr; 2.Teil: 5.u.6.Schuljahr.
Leipzig, Velhagen und Klasing, 1904
145. Kainz F.: Psychologie der Sprache.
Vergleichend genetische Sprachpsychologie, 2.Bd.
Stuttgart, Enke, 1943
146. Kammler B.: Lehrplan einer Heimatschule.
Breslau, Goerlich, 1923
147. Kanning F.: Grundsätzliches zur Aufsatzfrage in der höheren Schule.
Die Erziehung, Jg. 4
Leipzig, Quelle und Meyer, 1928, S. 558 - 572

148. Kanning F.: Der Erlebnisaufsatz als Grundform des Aufsatzes.
Z-s. für deutsche Bildung, Jg. 4,
Frankfurt, Diesterweg, 1928, S. 380 - 399
149. Karsen F.: Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme.
Leipzig, Dürr, 1923
150. Karstädt O.: Die Beliebtheit der Aufsatzüberschriften.
Pädagogische Warte, Jg. 19, H. 4
Osterwieck, Zickfeldt, 1912, S. 370 - 375
151. Karstädt O.: Bewußter Humor in den Kinderaufsätzen.
Pädagogische Warte, Jg. 20, H. 20,
Osterwieck, Zickfeldt, 1913, S. 783 - 790
152. Karstädt O.: Bildbetrachtung.
Pädagogische Warte, Jg. 21, H. 1
Osterwieck, Zickfeldt, 1914, S. 17 - 19
153. Karstädt O.: Methodische Strömungen der Gegenwart.
Langensalza, Beltz, 1921
154. Karstädt O.: Freie Aufsätze und Niederschriften aus Erfahrung und Unterricht.
Osterwieck, Zickfeldt, 1926, 4. u. 5. Aufl.
155. Katzer M.: Vom Eindruck zum Ausdruck. Skizzen für eine Neugestaltung und Vereinfachung des Deutschunterrichts in der Volksschule.
Braunschweig, Westermann, 1946
156. Keilhacker M.: Die Verwendung von Aufsätzen im Dienst der Jugendpsychologie.
Zs. f. angew. Psychologie, Bd. 45 (4 u. 6)
Leipzig, Barth, 1933, S. 289 - 332
157. Keilhacker M.: Zusammenhänge zwischen sprachlicher und allgemein-seelischer Entwicklung im Jugendalter.
Zs. f. pädagogische Psychologie und Jugendkunde.
Jg. 34
Leipzig, Quelle und Meyer, 1933, S. 57-66; S. 105-110
158. Keilhacker M.: Beobachtungsbogen über sprachliche Entwicklung im Schulalter.
Zs. f. pädagogische Psychologie und Jugendkunde, Jg. 34,
H. 7/8
Leipzig, Quelle und Meyer, 1933, S. 286 - 289
159. Keilhacker M.: Winke zur sprachpsychologischen Betrachtung an Schulkindern.
Pädagogische Warte, Jg. 41, H. 4
Osterwieck, Zickfeldt, 1934, S. 181 - 187
160. Keilhacker M.: Beobachtungen über die Entwicklung der Sprache im Kindes- und Jugendalter.
Bericht vom 13. Kongreß f. Psychologie, Hrsg. O. Klemm
Jena, Fischer, 1934, S. 197 - 198

161. Keilhacker M.: Charakterologische Aufsatzuntersuchungen.
Zs. f. angew. Psychologie, Bd. 50
Leipzig, Barth, 1936, S. 149 - 182
162. Keilhacker M.: Sprechweise und Persönlichkeit.
Zs. f. angew. Psychologie, Bd. 59
Leipzig, Barth, 1940, S. 215 - 242
163. Keilhacker M.: Die verschiedenen Ausdrucksgebiete in
ihrer wechselseitigen Beziehung zueinander.
Zs. f. angew. Psychologie, Bd. 62,
Leipzig, Barth, 1941, S. 101 - 122
164. Klatt E.: Vorstellungstypen und ihre pädagogische
Bedeutung.
Die neue deutsche Schule, Jg. 1, H. 6
Frankfurt, Diesterweg, 1927, S. 325 - 334; S. 387-397
165. Kneisel G.: Das bildende Erlebnis. Zur Entwicklung
des Erlebnissbegriffs innerhalb der Geistes -
wissenschaften und der Pädagogik.
Die Erziehung, Jg. 1, H. 10/11
Leipzig, Quelle und Meyer, 1926, S. 492 - 502
166. Knoob R.: Nationalsozialistischer Erziehungs - und
Unterrichtsplan. Entwurf des NSLB. Gau Westfalen.
Dortmund, Crüwell, 1935
167. Köhler E.: Kindersprache und Begriffsbildung.
Beiträge zur Problemgeschichte der Psychologie. S. 173-203
Jena, Fischer, 1929
168. Köhler E.: Die Leistung der Sprache in der Gesamt -
aktivität der 5 - 6 jährigen Kinder.
Bericht über den 12. Kongreß der deutschen Gesell-
schaft für Psychologie, Hrsg. v. G. Kafka, S. 370-373
Jena, Fischer, 1932
169. Krause P.: Der freie Aufsatz in den Mittelklassen.
Theorie und Praxis
Leipzig, Wunderlich, 1911
170. Krämer J.: Freier oder gebundener Aufsatz?
Blätter für Lehrerfortbildung, Jg. 3, H. 6
Ansbach, Schnug, 1951, S. 211 - 213
171. Kretschmann J.: Vom Sprechen zur Sprache.
Osterwieck, Zickfeldt, 1912
172. Kretschmann J.: Wie erzieht man Kinder zum richtigen
Sprechen und Schreiben?
Lübeck, Wullenwever, 1950
173. Kriek E.: Philosophie der Erziehung.
Jena, Diederichs, 1930
174. Krick W. u. Winkler K.: Ganzheitlicher Bildungsplan
der Stadtschule Oberursel (Taunus)
Oberursel, Finkenverlag, 1954

175. Kroh O.: Subjektive Anschauungsbilder bei Jugendlichen.
Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht, 1922
176. Kroh O.: Über die intellektuelle Entwicklung der
reifenden Jugend.
Zs. f. pädagogische Psychologie, Jg. 29,
Leipzig, Quelle und Meyer, 1928, S. 10 - 34
177. Kroh.O.: Die Gesetzmäßigkeit geistiger Entwicklung.
Zs. f. pädagogische Psychologie, Jg. 37
Leipzig, Quelle und Meyer, 1936, S. 1-15; S.49 - 65;
S. 97 - 108
178. Kunsterziehung: Ergebnisse und Anregungen des 2. Kunst-
erziehungstages in Weimar, am 9. 10. 11.Oktober 1903
Deutsche Sprache und Dichtung
Leipzig, Voigtländer, 1903
179. Kunze R.: Gedanken zum freien Aufsatz.
Welt der Schule Jg. 1, H.7/8
München, Ehrenwirth, 1948, S. 54 - 55
180. Kühn G.: Eigener Stil und Sachlichkeit.
Zs. f. dt.Bildung, Jg. 9, H. 6
Frankfurt, Diesterweg, 1933, S. 305 - 310
181. Lehrplan: Normallehrplan für die Württembergischen
Volksschulen.
Stuttgart, Roth, 1897
182. Lehrplan: Lehrordnung für die dt.Schulen des Kreises
Schwaben und Neuburg.
Augsburg, Schwäbische permanente Schulausstellung, 1898
183. Lehrplan: Schul- und Lehrordnung für die Volksschulen
des Kgl. bayr. Regierungsbezirkes Oberpfalz und
von Regensburg
Regensburg, Nationale Verlagsanstalt, 1889
184. Lehrplan: Lehrplan für die Volksschulen Niederbayerns.
Landshut, Thomann'sche Buchhandlung, 1903
185. Lehrplan: Der Lehrplan im Lichte der Konzentration.
Theorie und Praxis. Hrsg. von der Chemnitzer
Lehrplankommission.
Leipzig, Wunderlich, 1906
186. Lehrplan: Entwurf eines Stoff- und Lehrplanes für
aufsteigende Nebenklassen an Berliner Gemeindeschulen.
Berlin, Löwenthal, 1906
187. Lehrplan: Lehrplan für die württembergischen Volksschulen.
Stuttgart, Grüninger, 1907
188. Lehrplan: Die Schul - und Lehrordnung für die Volks-
schulen des bayr. Regierungsbezirkes Pfalz.
Speyer, Gilardone'sche Buchdruckerei, 1908
189. Lehrplan: Lehrplan für die achtstufigen öffentlichen
Volksschulen in der Stadt Bremen.
Bremen, Pöhl, 1908

190. Lehrplan: Lehrplan für die Hamburgische Volksschule.
Hamburg, Oberschulbehörde, 1911
191. Lehrplan: Lehrplan für die Werktagsschulen der
Kgl. Haupt- und Residenzstadt München,
München, Gerber, 1911
192. Lehrplan: Lehr- und Schulordnung für die Volksschulen
des Kgl. Bayer. Reg. Bezirkes Oberbayern mit Ausnahme
der Kgl. Haupt- und Residenzstadt München.
München, Oldenbourg, 1913
193. Lehrplan: Der neue Lehrplan für die Sächsische Volks-
schule.
Leipzig, Brandstetter, 1913
194. Lehrplan: Grundlehrplan für die Volksschulen Groß-Berlins.
Berlin, Dehmigke, 1914
195. Lehrplan: Entwurf eines Landeslehrplanes für die Volks-
schulen Badens. Hrsg. v. Aussch. f. Erziehungswissen-
schaft des Badischen Lehrervereins.
Freiburg i. Brsg. Boltze, 1921
196. Lehrplan: Bildungs- und Arbeitsplan für die achtklassigen
Volksschulen des Saargebiets.
Saarbrücken, 1922
197. Lehrplan: Richtlinien des Preußischen Ministeriums für
Wissenschaft, Kunst und Volksbildung für die Lehr-
pläne der Volksschule.
Breslau, Hirt, 1923
198. Lehrplan: Lehrplan für die Volksschulen der Stadt Berlin
vom Jahre 1924.
Berlin, Verlag des Lehrerverbandes, 1924
199. Lehrplan: Lehrordnung für die bayer. Volksschulen.
Bek. v. 15. Dezember 1926
Neudruck des Amtsblattes vom 29.12.1926
200. Lehrplan: B-ildungs-plan für die 10 jährige Volksschule
nach den Grundsätzen der Arbeitsschule auf jugend-
kundlicher und gegenstandsanalytischer Grundlage.
Dresden, H-uhle, 1926
201. Lehrplan: Landeslehrplan für die Volksschulen Sachsens.
Verordnungen vom 15.5.1920 und 23.9.1921
Dresden, Huhle, 1928, 2. Aufl.
202. Lehrplan: Entwurf eines Lehrplanes für die Volksschulen
des Freistaates Mecklenburg-Strelitz. Aufgestellt vom
Lehrplanausschuß des Landeslehrervereins.
Burg Stargard, Niemann, 1929
203. Lehrplan: Richtlinien für den Arbeitsplan der Hamburgischen
Volksschulen vom 31.3.1926
H-amburg, Christian, 1929
204. Lehrplan: Erziehungs - und Unterrichtsplan für die acht-
klassige Volksschule. Hrsg. v. NSLB. Sachsen.
Dresden, Limpert, 1937

205. Lehrplan: Richtlinien für den Unterricht in den vier unteren Jahrgängen der Volksschulen. Hrsg. gem. des Reichs- und Preuß. Ministers f. Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 10.4.1937
Karlsruhe, Boltze, 1937
206. Lehrplan: Erziehung und Unterricht in der Volksschule Runderlaß vom 15.12.1939.
Halle, Schrödel, 1939
207. Lehrplan: Übergangsrichtlinien für die bayerischen Volksschulen. Anlage z.E. d.Staatsmin. f. Unterricht und Kultus vom 19.10.1945 Nr. IV 25 000
München, Vitalowitz 1945
208. Lehrplan: Richtlinien und Pläne für den Unterricht in der Volksschule. Stoffplan v.Kultusminister Nordrhein-Westfalen.
Detmold, Maximilian Verlag, 1948
209. Lehrplan: Lehrplan für die Volksschulen. Bearbeitet von den Ministerien der Länder Baden, Rheinland-Pfalz, Württemberg und Hohenzollern.
Offenburg, Lehrmittelverlag, 1949
210. Lehrplan: Rahmenlehrplan für den Unterricht in Volksschulen des Bezirks Münster.
Bochum, Kamp, 1949
211. Lehrplan: Lehrpläne für das 5. und 6. Schuljahr aller Schulen im Lande Hessen. Erlaß des Min. für Kultus und Unterricht vom 23. Februar 1949
Wiesbaden, Gabler, 1949
212. Lehrplan: Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen vom 22.8.1950
Kempfenhausen, Wallenburg Stiftung, 1950
213. Lehrplan: Lehrpläne der Volksoberschule einschließlich Volksschule in Bremen.
Bremen, Oberschulbehörde, 1950
214. Lehrplan: Lehrplan für Grundschulen. 1. - 8. Schuljahr. Hrsg. und bestätigt vom Ministerium f. Volksbildung der dt. Demokratischen Republik.
Berlin, Volk und Wissen-Verlag, 1951, 2. Aufl.
215. Lehrplan: Der Bildungsplan der Berliner Grundschule. Hrsg. v. Senator für Volksbildung.
Berlin, Hauptschulamt, 1952
216. Lehrplan: Richtlinien für die Lehrpläne des 5.-9. Schuljahres der Volksschulen des Landes Schleswig-Holstein. Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein, 8. Januar 1954
Kiel, Hirt, 1954
217. Lehrplan: Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen vom 15.November 1955
Hrsg. v. Bayer.Staatsministerium f.Unterricht und Kultus.
München, Pflaum 1955

218. Lehrplan: Lehr-und Arbeitsplan der Volksschule. Ein Beispielpplan auf Grund der Richtlinien für die Volksschulen des Landes Nordrhein-Westfalen.
Ratingen, Henn, 1956
219. Lehrplan: Lehr-und Arbeitsplan der Volksschule. Vorschläge für die Stoffverteilung in den einzelnen Fächern des Volksschulunterrichts.
Ratingen, Henn, 1956
220. Lehrplan: Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht in den Klassen 5. und 6 der Volksschule.
Freie und Hansestadt Hamburg.
Hamburg, Schulbehörde, 1957
221. Lamszus W.: Kindgemäßer Aufsatzunterricht.
Hamburg, Laatzen, 1948
222. Laube R.: Rudolf Hildebrand und seine Schule. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts.
Leipzig, Brandstetter, 1903
223. Lazarus M.: Freie Aufsätze für die Volksschule bearbeitet.
Langensalza, Greßler, 1912, 4. und 5. Aufl.
224. Lehmann R.: Die pädagogische Bewegung der Gegenwart.
München, Bösel, 1922
225. Lehmann W.: Der Erlebnisgedanke und seine pädagogische Auswertung.
Osterwieck, Zickfeldt, 1927
226. Lehnert E. u. Lehnert A.: Neuzeitliche Aufsatzdiktate. Für den Schul - und Unterrichtsgebrauch.
Saarlautern, Hausen, 1939
227. Leidolph R.: Der erste Aufsatzunterricht in der Volksschule, 3. und 4. Schulj.
Langensalza, Beyer, 1920
228. Lichtwark A.: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken.
Berlin, Cassirer, 1913
229. Linde E.: Kunst und Erziehung. Gesammelte Aufsätze.
Leipzig, Brandstetter, 1900
230. Linde E.: Die Muttersprache im Elementarunterricht.
Leipzig, Klinkhardt, 1922, 4. Aufl.
231. Linde E.: Geistesbildung durch Sprachbildung. Auch eine Methodik des Deutschunterrichts.
Leipzig, Klinkhardt, 1925
232. Lindner G.: Neuere Forschungen und Anschauungen über die Sprache des Kindes.
Zs. f. pädagogische Psychologie, Jg. 8
Leipzig, Quelle und Meyer, 1906, S. 333 - 392

233. Linke K.: Sprachlehre in Lebensgebieten.
Hamburg, Janssen, 1913
234. Linke K.: Der freie Aufsatz in der Unter-, Mittel -
und Oberstufe.
Braunschweig, Westermann, 1916, 2.Aufl.
235. Linke K.: Der Sprachunter-richt im Rahmen des Gesamt-
unterrichts.
Wien, Gerlach u. Wiedling, 1920
236. Linke K.: Der Erlebnisaufsatz von Schülern im Alter
von 6 - 18 Jahren.
Wien, Österreichischer Schulbuchverlag, 1920
237. Linke K.: Die Sprache des Kindes.
Braunschweig, Westermann, 1921
238. Linke K.: Gesamtunterricht und Deutschunterricht vom
1. - 8. Schuljahr.
Braunschweig, Westermann , 1927
239. Linke K.: Methodik des Deutschunterrichts für Volks-
schulen.
Braunschweig, Westermann, 1939
240. Litt Th.: Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß
auf das Bildungsideal.
Leipzig, Teubner, 1925.
241. Lobnien M.: Über die Phantasie der Schulkinder.
Langensalza, Beyer, 1910
242. Lohmann G.: Frage und Beobachtungsbogen zur Kindersprache.
Pädagogische Warte, Jg. 40, H. 8
Osterwieck, Zickfeldt, 1933, S. 348 + 354
243. Löckel H.: Von falschen und rechten Wegen zum guten
Aufsatz.
Die Scholle, Jg. 5, H.2,
Ansbach, Prögel, 1928, S. 373 - 383
244. Luserke M.: Die Grundlage der Sprachbildung.
Bremen, Angelsachsenverlag, 1925
245. Lüttge E.: Der stilistische Anschauungsunterricht.
1.Teil: Anleitung zu einer planmäßigen Gestaltung
der ersten Stilübungen auf anschaulicher Grundlage.
2.Teil: Anleitung zum freien Aufsatz auf der Oberstufe.
Leipzig, Wunderlich, 1908
246. Lüttge E.: Beiträge zur Theorie und Praxis des deutschen
Sprachunterrichts. Eine Sammlung von Aufsätzen.
Leipzig, Wunderlich, 1908
247. Lüttge E.: Deutsche Sprache.
Leipzig, Brandstetter, 1919
248. Mackensen L.: Die deutsche Sprache von heute. Werden,
Wachsen, Kämpfen. Eine Sprachgeschichte unseres
Jahrhunderts.
Heidelberg, Quelle und Meyer, 1956

249. Mahlow P.: Kreuz und quer durch die pädagogischen Strömungen der Gegenwart.
Die Volksschule, Jg. 21, H.13,
Langensalta, Beltz, 1925, S. 365 - 377
250. Mahr E.: Schauen - Träumen - Denken. Ein Bericht vom freudigen Aufsatzschaffen und lebendigem Sprachunterricht.
Nürnberg, Korn'sche Buchhandlung, 1920
251. Mahr E.: Kleine Aufsatzkünstler und ihr Werden.
Ansbach, Prögel, 1924
252. Mahr E.: Aufsatzunterricht und Ausdruckspflege.
München, Verlag Südd.Lehrerbücherei, 1927
253. Mahr E. und Prestel J.: Der Deutschunterricht auf der Oberstufe.
Ansbach, Prögel, 1930
254. Mahr E.: Gelenkte Sprachkraft.
München, Oldenbourg, 1951
255. Matheis M.: Das Lesebuch im Dienste des Aufsatzunterrichts.
Passau, Waldbauer, 1911
256. Matthias Th.: Aufsatzsünden.
Leipzig, Voigtländer, 1897
257. Märklin K.: Der sprachschöpfende Aufsatz.
Die Schulwarte, Jg. 2, H. 1
Stuttgart, Verlagsanstalt f. Erz. und Unterricht,
1949, S. 11 - 21
258. Menzer P.: Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart.
Osterwieck, Zickfeldt, 1926
259. Merkt A.: Der Aufsatzunterricht. Führer durch den Unterricht der Volksschule.
Stuttgart, Muth, 1930
260. Meumann E.: Die Sprache des Kindes.
Zürich, Zürcher und Furrer, 1903
261. Meyer W.: Zur Pflege des schriftlichen Ausdrucks im Deutschunterricht, zu Beginn der Mittelstufe.
Pädagogische Provinz,
Frankfurt, Hirschgrabenverlag, 1949, S. 88 - 94
262. Moser H.: Deutsche Sprachgeschichte. Mit einer Einführung in die Fragen der Sprachbetrachtung.
Stuttgart, Schwab, 1955
263. Munique J.: Der Aufsatzunterricht in der Volksschule.
Donau-wörth, Cassianeum, 1950
264. Müller L.: Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule.
Leipzig, Klinkhardt, 1921 1.Aufl., 1925 3. Aufl
1931 5.Aufl.
265. Müller-Freienfels R.: Über Denk- und Phantasietypen.
Untersuchung zur differentiellen Psychologie,
Zs. für angew.Psychologie, Bd. 7
Leipzig, Barth, 1913, S. 121, - 184

266. Münch P.: Rund ums rote Tintenfaß. Essays über den Schüleraufsatz.
Leipzig, Hahn, 1909
267. Münch P.: Dieses Deutsch! Ein Führer zu gutem Stil.
Leipzig, Dürr, 1926
268. Münch P.: So macht's Freude!
B-onn, Dürr, 1950 , 2.Aufl.
269. Naumann J.: Theoretisch-praktische Anleitung zur Besprechung und Abfassung deutscher Aufsätze in Regeln und Beispielen.
Leipzig, Teubner, 1903, 7.Aufl.
270. Nausester W.: Die grammatische Form der Kindersprache.
Zs. f. pädag.Psychologie, Jg. 8
Berlin, Walther, 1906, S. 214 - 233
271. Neubert W.: Das Erlebnis und seine pädagogische Auswertung.
Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht, 1925
272. Neye K.: Freier Aufsatz und Aufsatzunterricht.
Pädagogische Warte, Jg. 19, H. 1
Osterwieck, Zickfeldt, 1912, S. 6 - 10
273. Nicolai R.: Der Ahnenaufsatz.
Zs. für Deutschkunde, Jg. 56
Leipzig, Teubner, 1942, S. 319 - 321
274. Nimpfer J.: Ein Jahr Arbeit am deutschen Aufsatz der Unterstufe.
Wien, Hippolyt, 1911
275. Nohl H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie.
Frankfurt, Schulte-Bulmke, 1949 3.Aufl.
276. Olbrich H.: Lehrplan für den abschließenden Unterricht in der Volksschule nach den amtlichen Richtlinien bearbeitet.
Paderborn, Schöningh, 1949
277. Otte A.: Jahresbericht des Instituts f. experimentelle Pädagogik und Psychologie,
Leipzig, Greßner, 1931
278. Otto B.: Hauslehrerbestrebungen. Altersmundart und ihre Gegner. Eine Streitschrift.
Leipzig, Scheffer, 1905
279. Otto B.: Lehrgang der Zukunftsschule.
Berlin, Lichterfeld, Scheffer, 1912
280. Paul H.: Über Sprachunterricht.
Halle, Niemeyer, 1921
281. Peters U.: Erziehungs- und Unterrichtsplan der Kieler Ausbildungsschulen.
Frankfurt, Diesterweg, 1937
282. Pfeiffer L.: Experimentelle Untersuchungen über qualitative Arbeitstypen.
Leipzig, Nemnich, 1908

283. Pflugk G.: Die Übertreibung im sprachlichen Ausdruck.
Langensalza, Beyer, 1902
284. Pohlmann H.: Beitrag zur Psychologie des Schulkindes
auf Grund system.-empir. Untersuchungen über die
Entwicklung des Wortverständnisses und damit zu-
sammenhängenden sprachpsychologischen Problemen
bei Kindern im Alter von 5 - 14 Jahren.
Leipzig, Nennich, 1912
285. Pob A.: Handbuch für den Deutschunterricht auf der
Oberstufe.
Frankfurt, Diesterweg, 1929
286. Prestel J.: Die offene Aufsatzform.
Die Scholle, Jg. 6, H. 1
Ansbach, Prögel, 1929 / 30, S. 1 - 5
287. Prestel J.: Methodik des Deutschunterrichts.
München, Kösel, 1956.
288. Pretzel C.: Vie'tes Jahrbuch der pädagogischen Zentrale
des deutschen Lehrervereins. (Reformbestrebungen im
deutschsprachlichen Unterricht.)
Leipzig, Klinkhardt, 1915
289. Pretzel C. und Hylla: Neuzeitliche Volksschularbeit.
Winke zur Durchführung der neuen Preuß. Lehrplan-
richtlinien.
Langensalza, Beltz, 1923
290. Pudor H.: Kunst in der Schule?
Pädagogische Warte, Jg. 20, H. 21
Osterwieck, Zieckfeldt, 1913, S. 834 - 840
291. Rade O.: Die psychologischen Grundzüge in der Muttersprache.
Zschoppau, Raschke, 1890
292. Rahn F.: Aufsatzerziehung. Zur Frage der Planwirtschaft
im Aufsatzunterricht.
Zs. für dt. Bildung, Jg. 9, H. 3/4/5
Frankfurt, Diesterweg, 1933, S. 145 - 156; S. 200 - 210;
S. 262 - 270
293. Rahn F.: Aufsatzerziehung. Mit Aufsatzplan für Unter,-
Mittel - und Oberstufe.
Zs. für deutsche Bildung, Jg. 9, H. 3
Frankfurt, Diesterweg 1933
294. Rahn F. und Geffert H.: Sprechen und Schreiben. Ein Lehr-
gang der Stilbildung.
Frankfurt, Diesterweg, 1936.
295. Rahn F.: Aufsatzerziehung. Eine Handreichung für Deutsch-
lehrer zur Erfüllung der Lehrplanforderungen.
Frankfurt, Diesterweg, 1938
296. Rahn F.: Der Deutschunterricht als Leistungsfach.
Die Schulkarte, Jg. 2, H. 1,
Stuttgart, Verlagsanstalt f. Erz.u. Unterr. 1949, S. 1-11

297. Rauh S.: Der deutsche Schulaufsatz und seine umgestaltung.
München, Kösel, 1923
298. Reichsschulkonferenz: Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen.
Leipzig, Quelle und Meyer, 1921
299. Reiff P.: Praktische Kunsterziehung. Neue Bahnen im Aufsatzunterricht.
Leipzig, Teubner, 1906
300. Réniger M.: Freie Aufsätze für die Volksschule. Das Arbeitsprinzip im stilistischen Unterricht.
Langensalza, Beltz, 1920
301. Reumuth K.: Freiheit und Bindung im Lehrplan.
Leipziger Lehrerzeitung, Jg. 35, H. 30
Leipziger Lehrervereinsverlag 1928, S. 717 - 721
302. Reumuth K.: Ausdrucksschulung und Aufsatz. Der muttersprachliche Unterricht 5.Bd.
Bonn, Dürr, 1951
303. Ribot Th.: Die Schöpferkraft der Phantasie.
Bonn, Strauß, 1902
304. Ricci C.: Kinderkunst.
Leipzig, Voigtländer, 1906
305. Richter F. Die Entwicklung der psychologischen Kindersprachforschung bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts.
Münster, Münsterverlag, 1927
306. Richter J.: Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens.
Leipzig, Teubner, 1909
307. Römer D.: Aufsatzerziehung, Anregungen und Anwendungen
Zs. für Deutschkunde, Jg. 55
Leipzig, Teubner, 1941, S. 376 - 391
308. Rössner M.: Materialien für den Aufsatzunterricht in den Mädchensonntagsschulen.
München, Kellerer, 1904
309. Ruckstuhl H.: Aufsatzschwache Schüler.
Der deutsche Volkserzieher. Jg. 4,
Osterwieck, Zickfeldt, 1939, S. 179 - 187
310. Ruckstuhl H.: Erlebnisaufsätze.
Der deutsche Volkserzieher. Jg. 4,
Osterwieck, Zickfeldt, 1939, S. 259 - 268
311. Ruckstuhl H.: Das Geheimnis des erfolgreichen Aufsatzunterrichts.
Der deutsche Volkserzieher, Jg. 4,
Osterwieck, Zickfeldt, 1939, S. 441 - 457
312. Ruckstuhl H.: Die Aufsatzkorrektur.
Der deutsche Volkserzieher, Jahrg. 4
Osterwieck, Zickfeldt, 1939, S. 529 - 536

313. Rutt Th.: Vom Wesen der Sprache. Ein. Einführung in den Sinn um das Wirken des Wortes, der Sprache, und der Muttersprache.
Ratingen, Henn, 1957
314. Ruttman W.: Die Hauptergebnisse der modernen Psychologie.
Leipzig, Wunderlich, 1914
315. Rzesnitzek E.: Zur Frage der psychischen Entwicklung der Kindersprache.
Breslau, Hirt, 1999
316. Sallwürk E.: Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts
Langensalza, Beyer, 1895
317. Seidemann W.: Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung.
Leipzig, Quelle und Meyer, 1927 1.Aufl., 1954/55 2.Aufl.
318. Seyfert R.: Lehrplan für den deutschen Sprachunterricht.
Leipzig, Wunderlich, 1901
319. Seyfert R.: Der Aufsatz im Lichte der Lehrplanidee.
Leipzig, Wunderlich, 1900 1. Aufl., 1921 3.Aufl.
320. Sinz K.: Zur Geschichte und Idee des freien Lehrplans.
Die neue deutsche Schule, Jg. 2, H. 1
Frankfurt, Diesterweg, 1928, S. 7-19
321. Sütterlin L.: Das Wesen der sprachlichen Gebilde.
Kritische Bemerkungen zu W.Wundt's Sprachpsychologie.
Heidelberg, Winter 1902
322. Sütterlin L.: Die deutsche Sprache der Gegenwart.
Leipzig, Voigtländer, 1910 3.Aufl.
323. Sütterlin L.: Die neuere Sprachwissenschaft und der deutsche Unterricht.
Berlin, Mittler, 1916
324. Sprengel J.: Vorschläge für die Neugestaltung des deutschen Unterrichts.
Zs. für dt.Bildung, Jg. 9, H. 11
Frankfurt, Diesterweg 1933, S. 575 - 583
325. Scharrelmann H.: Im Rahmen des Alltags. 800 Aufsätze für das 1. - 5. Schuljahr.
Hamburg, Janssen, 1905 1.Aufl.
326. Scharrelmann H.: Die Technik des Schilderns und Erzählens.
Braunschweig, Westermann, 1919
327. Scharrelmann H.: Von der großen Umkehr. Beiträge zu einer intimen Pädagogik.
Braunschweig, Westermann, 1924
328. Schätzer E.: Wir schreiben einen Aufsatz. Methodische Überlegungen zur Pflege des schriftlichen Ausdrucks.
Osterwieck, Zickfeldt, 1941
329. Scheiblhuber A.: Der Sprachunterricht in der Volksschule nach dem psychologischen Verlauf der sprachlichen Aneignung.
Straubing, Attenkofer, 1993

330. Schiebuhr Th.: Der Aufsatzunterricht in der Volksschule.
Bielefeld, Helmich, 1910
331. Schiller H.: Der deutsche Aufsatz in der Muttersprache.
Eine pädagogisch-psychologische Studie.
Berlin, Reuther, 1901
332. Schleicher A.: Linguistische Untersuchungen.
Bonn, 1848
333. Schleiermacher F.: Pädagogische Schriften.
Langensalza, Beyer, 1902
334. Schlittenbauer S.: Der deutsche Aufsatz in der Mittelschule. Kritik und Vorschläge - Vortrag.
Nürnberg, Korn'sche Buchhandlung, 1912
335. Schloen H.: Entwicklung und Aufbau der Arbeitsschule.
Berlin, Union Deutsche Verlagsgesellschaft, 1926
336. Schmeier B.: Winke für die Anfertigung der schriftlichen Deutscharbeiten.
Tremessen, 1900
337. Schmieder A.: Erleben und Gestalten.
Leipzig, Teubner, 1912
338. Schmieder A.: Der Schulaufsatz. Tatsachen und Möglichkeiten.
Leipzig, Teubner, 1914
339. Schmieder A.: Der Aufsatzunterricht auf psychologischer Grundlage.
Leipzig, Teubner, 1916, 3. Aufl.
340. Schmid F.: Deutsche Stil- und Aufsatzschule.
Bamberg, Buchner, 1951
341. Schmidt E.: Die sprachlich-geistige Entwicklung des Kindes als Grundlage eines naturgemäßen Unterrichts in der Muttersprache.
Gotha, Thienemann, 1909
342. Schmidt F.: Die Entwicklung der kindlichen Sprache.
Pädagogische Warte, Jg. 21
Osterwieck, Zickfeldt, 1914, S. 510 - 519
343. Schmidt G.: Eine heimatliche Sprachschule.
Braunschweig, Westermann, 1921
344. Schmidt M.: Der freie und der gebundene Unterricht.
Pharus, Jg. 19, H. 8/9
Donauwörth, Cassianeum, 1928, S. 107 - 114
345. Schmidt O.: Theoretische und praktische Grundlagen zur Ausgestaltung des Arbeitsunterrichts.
Leipzig, Teubner, 1912
346. Schmidt-Voigt H.: Der deutsche Aufsatz im Rahmen der Spracherziehung. Eine Betrachtung in der Blickrichtung der neuen Lehranweisung.
Zs. für Deutschkunde, Jg. 52
Leipzig, Teubner, 1938, S. 210 - 223; S. 292 - 306

347. Schneider F.: Aufsätze als Grundlage zur Erforschung pädagogischer Begabung.
Pädagogische Post, Jg. 6, H. 29
Bochum, Märkische Vereinsdruckerei, 1927, S.356-359
348. Schneider W.: Neue Wege der Stilbildung. Ein Beitrag zur Erneuerung des Aufsatzunterrichts.
Heidelberg, Ehrig, 1921
349. Schneider W.: Meister des Stils über Sprach - und Stillehre.
Leipzig, Teubner, 1923 2.Aufl.
350. Schneider W.: Die Schule als Erzieherin zur Phrase.
Zs. für Deutschkunde, Jg. 44
Leipzig, Teubner, 1926, S. 128 - 138
351. Schneider W.: Deutscher Stil - und Aufsatzunterricht.
Frankfurt, Diesterweg, 1927
352. Schober J.: Die Grundlehre des Denkens im Dienste des deutschen Aufsatzes.
Aschaffenburg, 1901
353. Schönfeld H.: Der "weitergestaltende" Schüleraufsatz.
Zs. für Deutschkunde, Jg. 56
Leipzig, Teubner, 1942, S. 160 - 164
354. Schreyer H.: Die Entwicklung des kindlichen Sprachvermögens unter schulischem Einflusse.
Die Scholle, Jg. 5, H. 2
Ansbach, Prögel, 1928, S. 98 - 107
355. Schroeder O.: Vom papiernen Stil.
Leipzig, Teubner, 1902, 5.Aufl.
356. Schröter G.: Neuzeitliche Aufsatzthemen.
Frankfurt, Hirschgrabenverlag, 1956
357. Schulze O.: Zur Frage des freien Aufsatzes.
Langensalza, Beyer, 1913
358. Schumacher W.: Eidetische Fähigkeiten und Aufsatzleistung.
Zs. für angew. Psychologie, Bd. 37
Leipzig, Barth, 1930, S. 2 - 55
359. Schußler H.: Bildungsplan für die Grundschule auf gesamtunterrichtlicher Grundlage.
Frankfurt, Diesterweg, 1935.
360. Schwarzhauf F.: Über die Auswahl der Bildungsstoffe mit Beziehung auf das Erziehungsziel.
Leipzig, Dürr, 1900
361. Schwowchow H.: Methodik des Deutschunterrichts.
Leipzig, Teubner, 1907, 7. Aufl.
362. Staude P.: Über Belehrungen im Anschluß an den deutschen Aufsatz.
Langensalza, Beyer, 1900

363. Steger u. Christoph: Aufsatzunterricht und Kindersprache.
Leipzig, Teubner, 1911
364. Stern C.u.W.: Die Kindersprache.
Leipzig, Barth, 1907 1.Aufl., 1928 4.Aufl.
365. Stern W.: Die psychologische Arbeit des 19.Jahrhunderts,
insbesondere in Deutschland.
Zs. für pädag. Psychologie, Jg. 2
Berlin, Walther, 1900, S. 329 - 352; S.413 - 436
366. Stern W.: Die Kinderpsychologie als theoretische
Wissenschaft.
Zs. für pädag. Psychologie, Jg. 2
Berlin, Walther, 1903, S. 391 - 395
367. Stern W.: Differentielle Psychologie.
Leipzig, Barth, 1921, 3.Aufl.
368. Stern W.: Über typische und phasische Unterschiede
der kategorialen Sprachform.
Zs. f. pädag. Psychologie, Jg. 27 H.9
Leipzig, Quelle und Meyer, 1926, S. 415 - 419
369. Stern W.: Psychologie der frühen Kindheit.
Leipzig, Quelle und Meyer, 1927, 4. Aufl.
370. Stern W.: Zur Entwicklungspsychologie der Kindersprache.
Zs. f. pädag. Psychologie, Jg. 29, H. 3
Leipzig, Quelle und Meyer, 1928, S. 132 - 143
371. Stimpfl S.: Stand der Kinderpsychologie in Europa
und Amerika.
Zs. für pädag. Psychologie, Jg. 1
Berlin, Walther, 1899, S. 344 - 361
372. Sturm K.: Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten
deutschen Vergangenheit.
Osterwieck, Zickfeldt, 1930
373. Sturm K.: Deutsche Erziehung im Werden. Von der
pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und
politischen Erziehung.
Osterwieck, Zickfeldt, 1935.
374. Tauscher E.: Deutschunterricht.
Osterwieck, Zickfeldt, 1930
375. Tille J.: Theorie und Praxis des Aufsatzunterrichts.
Wien, Verlag für Jugend und Volk, 1950
376. Tille J.: Das Bild im Aufsatzunterricht.
Wien, Verlag für Jugend und Volk, 1953
377. Tobiasch K.: Entfesselt den Deutschunterricht!
Prag, Haase, 1915
378. Trier J.: Der deutsche Sprachschatz im Sinnbezirk des
Verstandes.
Heidelberg, Winter, 1931

- 412. Zeissig E.: Die Erforschung des Gedanken-, Gefühls- und Sprachlebens unserer Schulneulinge.
Osterwieck, Zickfeldt, 1926, 3.Aufl.
- 413. Zeller A.: Der Volksschulaufsatz 1. - 8. Schuljahr.
Reutlingen, Zeller, 1950
- 414. Zeuch W.: Der Weg zum Erfolg im freien Aufsatz.
Gera, Thuringia, 1912
- 415. Zeuch W.: Der Weg zum Erfolg im freien Aufsatz.
Leipzig, Dürr, 1928
- 416. Ziehen J.: Der Frankfurter Lehrplan und seine Stellung innerhalb der Schulreformbewegung.
Frankfurt, Kesselring, 1900
- 417. Zimmermann K.: Der Aufsatz als ein Stück geschlossenen Unterrichts.
Ansbach, Prögel, 1916, 2. Aufl.
- 418. Zintl E.: Gegliederte Lehrpläne für Volksschulen nach den Richtlinien vom 15.12.1939
Reichenberg, Trausel, 1939

LEBENS LAUF

Am 22.Mai 1921 wurde ich, Karolina Fahn, als Tochter des Regierungsoberinspektors Michael Fahn und seiner Ehefrau Karolina, geb.Kapfer, in Passau geboren.

Von 1927 - 1931 besuchte ich die Volksschule in Landshut, dann das 6-jährige Mädchenlyzeum. Die 7. und 8. Klasse der Höheren Schule legte ich an der dortigen Hans Schemm - Oberrealschule ab. 1939 - 1941 studierte ich an der Lehrerhochschule in München-Pasing. Nach Ablegung der 1.Prüfung für das Lehramt an Volksschulen wirkte ich von 1941 - 1953 als Volksschullehrerin an der Knaben- und Mädchenschule in Pfarrkirchen/Ndb. Von 1948 - 1953 wurde ich von der Regierung von Niederbayern zusätzlich mit der Führung der amtlichen Fortbildung des fortbildungspflichtigen Lehrpersonals im Bezirk Pfarrkirchen beauftragt.

Vom Wintersemester 1953/54 bis zum Sommersemester 1958 studierte ich an der Universität München Pädagogik, Psychologie und neuere deutsche Literaturgeschichte. Während meiner Studienjahre nahm ich teil unter anderem an den Vorlesungen und Übungen der Herren Professoren Dr. M.Keilhacker, Dr. F.Schneider, Dr.J.Dolch und Dr. F.Stippel (Pädagogik), Dr. Ph.Lersch, Dr.H.R.Lückert (Psychologie), Dr. H.Kunisch, Dr. E.Hederer und Dr. F.Braig (Literaturwissenschaft), Dr. A.Wenzl und Dr. K.Schilling (Philosophie). Meinen Lehrern bin ich zu großem Dank verpflichtet. Insbesondere spreche ich Herrn Professor Dr. M.Keilhacker aufrichtigen Dank aus für seine Bemühungen und das fördernde Interesse an dieser Arbeit.

